

Vol.11 N.2

PSICO **ESTUDIANTES**



COLECTIVO DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

ÍNDICE

Artículos

- Hacia una ciudadanía (in)formada y crítica: una introducción conceptual a la participación y la acción colectiva en clave interdisciplinar
Inés Merayo Fernández, Diego López Seoane y Daniel González Pérez
- Altas capacidades: conceptualización y situación actual
Laura Herrera Negrín
- El genio creativo y la locura: estudios realizados sobre la relación entre el trastorno bipolar, creatividad y genialidad
Samirah Romero Serrano
- La autoestima y las redes sociales: cuando la realidad es inalcanzable
Raquel Báez Delgado
- Duelo: el compañero de la vida
Sofía Sáez Landa

¿Qué es Psicoestudiantes?

Psicoestudiantes es la revista oficial publicada por el CEP-PIE. Redactada, maquetada y publicada entera y exclusivamente por estudiantes, y cuyo contenido está cargado de materia psicológica, pasando por información de interés para el estudiantado y los profesionales de esta rama de la ciencia.

Coordinación

Sofía Sáez Landa (Univ. de Deusto) y Alba Calvo Solanilla (Univ. de Córdoba).

Consejo Editorial

Daniel González Pérez (Univ. Santiago de Compostela), Miguel Galán Narváez (Univ. de Huelva), Samirah Romero Serrano (Univ. de Murcia), Raquel Báez Delgado (Univ. de Valencia), Selene Navarro Medina (Univ. Fernando Pessoa), Laura Herrera Negrín (Univ. Jaume I), Inés Merayo Fernández (Univ. Santiago de Compostela), Diego López Seoane (Univ. Santiago de Compostela), Alba Calvo Solanilla (Univ. de Córdoba), Sofía Sáez Landa (Univ. de Deusto).

Diseño y maquetación

Samirah Romero Serrano (Univ. de Murcia), Raquel Báez Delgado (Univ. de Valencia), Laura Herrera Negrín (Univ. Jaume I), Alba Calvo Solanilla (Univ. de Córdoba), Sofía Sáez Landa (Univ. de Deusto).

Depósito Legal

ISSN: 2990-3009

Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas en los artículos publicados.

Colectivo de Estudiantes de Psicología de España

E-mail: juntaceppie@gmail.com

Psicoestudiantes se puede consultar en la página del Colectivo de Estudiantes de Psicología de España: <https://www.cep-pie.org>



CEP-PIE

Colectivo de estudiantes de psicología
Col·lectiu d'estudiants de psicologia
Colectivo de estudantes de psicologia
Psikologiako ikasleen elkargoa
Collectiu d'estudiants de psicologia



Hacia una ciudadanía (in)formada y crítica: una introducción conceptual a la participación y la acción colectiva en clave interdisciplinar

Inés Merayo Fernández¹, Diego López Seoane y Daniel González Pérez

¹Universidade Santiago de Compostela (España).

INFORMACIÓN

Palabras clave

Participación
Acción colectiva
Identidad
Memoria social
Horizontalidad

RESUMEN

Este artículo examina la participación y la acción colectiva bajo las lentes psicosocial y socioeducativa, subrayando su rol en forjar sociedades democráticas y justas. Se analiza cómo estos fenómenos no solo reflejan la estructura social sino que también afectan la identidad y el bienestar de los individuos. Destaca la importancia de la identidad colectiva, memoria social y dinámicas de grupo basadas en la horizontalidad, así como el papel crucial de la educación en fomentar ciudadanos críticos y comprometidos. Al integrar ambas perspectivas, se busca comprender la complejidad de la participación y acción colectiva y su contribución al progreso comunitario.

Introducción

La participación y la acción colectiva son pilares fundamentales en la construcción de sociedades democráticas, resilientes y equitativas, así como en el desarrollo psicosocial del individuo y de la ciudadanía. Desde las manifestaciones en las plazas públicas hasta los movimientos en las redes sociales, la capacidad de las personas para unirse en torno a causas comunes y actuar colectivamente es un poderoso motor de cambio social y personal. Este artículo busca explorar la conceptualización de la participación y la acción colectiva desde una perspectiva psicosocial y socioeducativa, haciendo hincapié en cómo estos procesos no solo reflejan la estructura de nuestras sociedades, sino que también moldean la identidad, la agencia y el bienestar de los individuos que las componen.

Desde el punto de vista psicosocial, la participación y la acción colectiva se entienden

como vehículos a través de los cuales los individuos encuentran sentido, pertenencia y poder en la interacción con otros. Estos fenómenos son el resultado de procesos de aprendizaje que no sólo transfieren conocimiento, sino que también desarrollan habilidades críticas y promueven valores relacionados con la ciudadanía activa y la participación democrática. Además, podemos relacionar estrechamente estos mismo fenómenos con factores emocionales y cognitivos ya recogidos en la teoría de marcos de acción colectiva de [Gamson \(1992\)](#): sensación de injusticia, identidad colectiva y percepción de eficacia.

Por otro lado, desde una perspectiva socioeducativa, la participación y la acción colectiva se presentan como oportunidades críticas para el aprendizaje y el desarrollo personal y comunitario, en el que la educación reglada y la educación social juegan un rol clave en la preparación de la ciudadanía para participar de

manera informada y crítica en la vida pública.

Al fusionar estas dos perspectivas, este artículo, en previsión de la elaboración de su continuación, se propone desentrañar las complejidades de la construcción epistemológica de la participación y la acción colectiva en la actualidad. En esta primera parte examinaremos cómo la interacción entre factores individuales y colectivos da forma a las manifestaciones de participación y acción, y cómo estos procesos, a su vez, contribuyen al tejido social y cultural de nuestras comunidades. A través de esta exploración, buscamos arrojar luz sobre los desafíos y oportunidades que la participación y la acción colectiva presentan para el desarrollo de sociedades más justas y participativas.

Conceptualización.

Participación y acción colectiva.

Participación es un concepto complejo, sea cual sea la perspectiva desde el que se lo analiza, y es por ello que las múltiples definiciones que se han aportado de participación han dado de qué hablar en todos los ámbitos académicos en los que ha tenido cabida.

Entrando en materia, la perspectiva socioeducativa analiza la participación mediante la contemplación y asunción de esta complejidad, definiendo “participación” como un signifiante vacío, cuya definición depende del contexto y la naturaleza del proceso (Parejo, 2016). Por aportar un ejemplo, la participación estudiantil en las universidades y la participación de lideresas en las comunidades rurales en Latinoamérica tienen una naturaleza e implicaciones radicalmente diferentes para los individuos y para el desarrollo comunitario de cada grupo. Así pues, la definición del concepto se ha conformado a través de su estudio en cada contexto, prestando especial atención a la necesidad de educar para la participación (Valladares, 2021) y su papel en el desarrollo comunitario (Marchioni, 1999). Desde la perspectiva psicosocial también se recoge esta complejidad y se realiza un análisis específico para los distintos tipos de participación. Así a todo, encontramos aspectos comunes, como que la instrumentalidad (Klandermans, 2004, Sabucedo et al. 2019) y la percepción de la eficacia

(Hornsey et al. 2006) son factores definitorios y necesarios para la participación en cualquier proyecto, o la importancia de las identidades social y personal (Alzate y Rico, 2009, Simon et al., 1998).

Por su parte, la acción colectiva se concibe como la mayor expresión de la participación de una comunidad, siendo definida como resultado de una iniciativa común, consciente y consensuada por un grupo en el entorno en el que se desarrolla. En cierta medida, la acción colectiva es –digamos– más que la suma de las acciones aisladas de todos los individuos de un grupo, pues el impacto que provoca tiene implicaciones más allá del resultado de la acción en sí misma, tomando un rol importante en la conformación de la identidad y el sentimiento de pertenencia de los individuos dentro de su comunidad.

Identidad.

La identidad personal se conforma a partir de los roles que ocupamos en la sociedad, mientras que la identidad colectiva está relacionada con un lugar específico, un espacio compartido con otras personas (Klandermans, 2004). Así, tal y como nos indica Klandermans, participar en un movimiento social supone una manifestación de identificación con el grupo, ya que ofrece la oportunidad de actuar en su nombre. Partiendo de la segunda de las acepciones, la identidad es, por lo tanto, un conjunto de rasgos de un individuo o comunidad que los caracteriza dentro de un contexto espacio-temporal determinado (López Collazo, 2022). La principal semilla de esta identidad es la memoria, pues la construcción de la persona se basa en la experiencia y en los conocimientos que de ella se extraen para, apoyada en el pasado y en los referentes, establecer dinámicas propias o colectivas de superación de las dificultades. Así pues, “identidad”, en este contexto, es un vocablo que hace referencia a la comprensión y la conciencia de uno mismo o, en este caso, de una comunidad. Tiene como base los valores, tradiciones, territorio y características que la definen, y se desarrolla a través del crecimiento que se da durante el proceso (socio)educativo. La identidad colectiva es el germen del sentido de pertenencia a un grupo, siendo una de las motivaciones principales para la participación activa en procesos colectivos mediante los cuales se construyen relaciones

interpersonales y trabajar juntos hacia objetivos comunes.

Horizontalidad.

La horizontalidad hace referencia a la distribución equitativa de la autoridad y la construcción colaborativa del conocimiento, desafiando las estructuras de poder tradicionales y promoviendo un aprendizaje colectivo más inclusivo y representativo de la diversidad de experiencias y perspectivas existentes dentro de un grupo (Santos Gómez, 2006). En la participación y acción colectiva, entendida como un paradigma de interacción y colaboración que prioriza la igualdad, el respeto mutuo y la inclusión, se nos invita a una profunda reflexión desde la perspectiva psicosocial y socioeducativa sobre cómo se estructuran y funcionan nuestras comunidades y organizaciones. Este enfoque no solo promueve una democratización de la voz y la autoridad, sino que también fomenta un ambiente en el que cada individuo se siente valorado y parte integral del proceso de toma de decisiones y resolución de problemas (Copello et al., 2023). Esto, a su vez, puede conducir a soluciones más innovadoras y efectivas a los problemas, ya que se aprovecha de la riqueza de ideas y habilidades de todas las integrantes, independientemente del status que cada una tenga.

La horizontalidad también tiene el potencial de transformar las dinámicas de conflicto dentro de los grupos. Al fomentar un enfoque de resolución de problemas basado en el consenso y el respeto mutuo, se pueden mitigar las tensiones y los conflictos, fortaleciendo a su vez la cohesión y la resiliencia del grupo (Carpiano y Hystad, 2011). Esto es especialmente relevante en contextos en los que las diferencias entre las posiciones entre la subalternidad y la hegemonía son muy marcadas, llegando a ser fuente de división y antagonismo. Además, mediante el enfrentamiento de las jerarquías y la promoción de una participación equitativa, la horizontalidad conduce a la creación de comunidades más justas. En estos espacios, la igualdad de oportunidades y el acceso a recursos y beneficios se convierten en una realidad tangible, contribuyendo al desarrollo humano y al bienestar general de la sociedad.

Memoria social.

La memoria social aparece como producto colateral de la forma que asume la operación basal autopoiética, por la que un sistema social se reproduce. El sistema último se hace dependiente debido a que las operaciones del sistema se producen bajo la forma de acontecimientos. Esto es, la memoria social, tal y como la entiende Luhmann (Orianne y Eustache, 2023) se concibe de una forma meramente culturalista, en tanto que conjunto de operaciones comunicativas dadas en un sistema social determinado.

Como término polisémico, la memoria se puede entender como una práctica individual que implica la acción del recuerdo con base en unas condiciones axiológico-culturales concretas (Sonlleve Velasco, 2018). No obstante, orientando la definición a la memoria colectiva, se puede leer como un espacio de lucha política y conflicto identitario, ya que no deja de ser un mecanismo cultural que fortalece el sentido de pertenencia de una comunidad (Vélez Retrepo, 2018).

Conclusiones

Tenemos, por un lado, la *horizontalidad*, que proporciona un marco para comprender cómo estructuras alejadas de una férrea jerarquía pueden facilitar una participación más amplia y democrática, enfatizando la igualdad, el respeto mutuo y la inclusión. Por otro lado, tenemos la *memoria social*, que actúa como un sustrato para la formación de identidades colectivas, albergando las experiencias, luchas y logros compartidos del pasado y dotando de continuidad y propósito a las acciones colectivas del presente. Y, para completar el triángulo conceptual, debemos tener en cuenta esa misma *identidad colectiva*, que fortalece el sentido de pertenencia, motivando a los individuos a contribuir a las iniciativas grupales y a la acción colectiva para el cambio social.

En conclusión, la participación y acción colectiva se ven potenciadas en contextos en los que las estructuras horizontales promueven la inclusión y el reconocimiento de todas las voces, una participación efectiva y democrática y en la que la memoria social, preservada y dinámica, y la

identidad colectiva alimentan y guían estas acciones, orientando así a las comunidades hacia objetivos compartidos y la transformación social.

Referencias bibliográficas

- Alzate, M. y Rico, D. (2009). Marcos de acción colectiva y participación en Barranquilla. *Revista de Derecho*, 32, 199-217.
- Caballo, M.B., Candia, F.X., Caride, J.A. e Meira, P.A. (1997). 131 conceptos clave de educación social. Universidade de Santiago de Compostela.
- Caride, J. e Trillo, F. (dir.) (2010). *Diccionario Galego de Pedagogía*. Xunta de Galicia e Editorial Galaxia
- Carpiano, R. M., & Hystad, P. W. (2011). "Sense of community belonging" in health surveys: What social capital is it measuring? *Health & Place*, 17(2), 606-617. doi:10.1016/j.healthpla-ce.2010.12.018
- Coelho, T. (2009). *Diccionario crítico de Política Cultural*. Cultura e imaginário. Gedisa
- Copello, M. M., Polinelli, S. N., Martinez, M., & Alegre, L. (2023). Emprendimientos sociales y salud comunitaria: Transformaciones subjetivas en experiencias de cooperación social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 13(3), 71-82.
- Gamson, W. A. (1992). *Talking Politics*. Cambridge University Press.
- Hornsey, M. J., Blackwood, L., Louis, W., Fielding, K., Mavor, K., Morton, T., O'Brien, A., Paasonen, K.-E., Smith, J., & White, K. M. (2006). Why do people engage in collective action? Revisiting the role of perceived effectiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(7), 1701-1722.
- Klandermans, B. (2004). The Demand and Supply of Participation: Social-Psychological Correlates of Participation in Social Movements. En Snow, S. A. (Ed.), *The Blackwell Companion to Social Movements*. Blackwell Publishing Ltd.
- López Collazo, C. (2022). Frutos de la identidad: Educación Ambiental en la escuela rural en Uruguay. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 4(2), <https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/8943/10480>
- Marchioni, M. (1999). Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria.
- Orianne, J.F.; Eustache, F. Collective memory: Between individual systems of consciousness and social systems. *Front. Psychol.* 2023, 14, 1238272.. Popular. <https://shorturl.at/bjtUL>
- Parejo, J.L. (2016). La participación de los estudiantes en la Universidad: políticas y estrategias para su mejora en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3tRcn3E>
- Sabucedo, J. M., Dono, M., Grigoryev, D., Gómez-Román, C., e Alzate, M. (2019). Axiological-Identitary Collective Action Model (AICAM): A new integrative perspective in the analysis of protest. *PLoS ONE* 14(6): e0218350. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218350>
- Santos, M. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 107: 39-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4027583.pdf>
- Simon B., Loewy M., Sturmer S., Weber U., Kampmeier C., Freytag P., Habig C., Spahlinger P. (1998). Collective identity and social movement participation. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 74. P. 646-658.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares [Tese de doutoramento]. Universidad de Valladolid.
- Tilly, C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. McGraw-Hill, Inc.
- Valladares, T. (2021). La participación como valor educable y a educar en el alumnado universitario: algunos datos sobre la participación del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista Boletín Redipe*, 11 (5). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1828/1753>

Vélez Retrepo, I.C. (2018). Educar en contra del olvido. Pedagogía y Memoria. Revista Senderos Pedagógicos, (9), 23-38.
<http://dx.doi.org/DOI%2010.53995/sp.v9i9.955finir>



Altas capacidades: conceptualización y situación actual

Laura Herrera Negrín¹

¹Universidad Fernando Pessoa-Canarias/Universitat Jaume I (España).

INFORMACIÓN

Palabras clave

Altas capacidades
Dotado
Talento
Sensibilidad
Identificación

RESUMEN

Destaca una falta de consenso en la conceptualización de las altas capacidades intelectuales.. En este artículo se hace la distinción entre términos como "dotado" y "talento", cuestionando la limitación del término "superdotado" basado en el cociente intelectual (CI). Además, se destaca la importancia de factores como la motivación y creatividad, criticando la falta de un criterio único a nivel nacional para el diagnóstico en España. Finalmente, se concreta que a pesar del interés en la investigación, un significativo porcentaje de alumnado con altas capacidades no están siendo identificados dentro del sistema educativo, lo que resulta en la privación de oportunidades para que estos alumnos desarrollen todo su potencial.

Introducción

Las altas capacidades han sido un tema de interés desde que lo fue la inteligencia, y aunque viene siendo un tema muy tratado en la investigación, aún sigue habiendo poco consenso en cómo llamar a este grupo heterogéneo de personas, llamándoles desde superdotados, a personas con altas capacidades, genios... Esta falta de consenso evidencia un claro problema en la conceptualización del término o términos que describen capacidades intelectuales superiores a la media observada (Hernández y Gutiérrez, 2014).

Conceptualización

Antes de comenzar, habría que diferenciar lo que se denomina dotado, que se refiere a una capacidad por encima de la media en uno o más dominios, del talento, que sería una competencia superior en determinadas actividades porque la persona de

manera sistemática ha desarrollado sus capacidades naturales (Gagné, 2015; Reyero y Tourón, 2000).

Por lo tanto, la distancia entre el talento y la dotación son todas las circunstancias personales que van a permitir el desarrollo de la persona. En una misma línea de pensamiento está Renzulli, con su teoría de los anillos, quien dice que los determinantes para que se produzca la superdotación son una inteligencia superior a la media, la motivación y la creatividad, añadiendo más tarde los factores de personalidad, de valores o ambientales (Quílez y Lozano-Blasco, 2020). Nos alejamos de la concepción de que estas personas tienen una capacidad y unos recursos que le permiten alcanzar un desarrollo pleno por sí mismos (Ramos y Chiva, 2018), sino que hay otras muchas variables personales y del contexto que van a influir en que se desarrolle el rendimiento de estas personas.

Muchas de las teorías actuales consideran que el término superdotado es altamente limitante, ya que estipula que una persona puede serlo o no únicamente en base a un punto de corte, y es que, aunque el CI pueda ser útil en cierta medida, no es totalmente adecuado para medir una capacidad que realmente es una potencialidad, ya que dependen de la estimulación de su entorno para que se convierta en un talento (Tourón, 2020). Por lo tanto, estas capacidades tienen un perfil evolutivo donde la dotación no se mide únicamente por el CI, sino que hay que tener en cuenta otros aspectos como la creatividad, la motivación o la sensibilidad (Tourón, 2020).

Por lo tanto, y como el cociente intelectual sólo explica una parte de la varianza del rendimiento de los estudiantes o del éxito en la vida adulta, la superdotación no deja de ser una categoría de dónde se encuentra el estudiante con respecto a sus iguales únicamente en un momento determinado del tiempo (Ramos y Chiva, 2018), debido a que si no se estimulan estas capacidades nunca llegará a ser un talento y se convertirá en un estudiante o adulto promedio.

En España, el modelo más utilizado para conceptualizar las altas capacidades es el de Castelló (2018), que concibe diferentes definiciones, por un lado, tenemos a la persona con altas capacidades, que tiene recursos que le permiten llevar a cabo tareas y procesamiento con un alto rendimiento, mientras que las altas habilidades se refieren a una persona que es capaz de utilizar esos recursos en el contexto que le rodea. Adicionalmente, también delimita la diferencia que veníamos comentando anteriormente entre los talentos (personas con muchos recursos para una determinada actividad) y los superdotados (personas con muchos recursos para múltiples actividades; Hernández y Gutiérrez, 2014).

Características.

Las personas con altas capacidades suelen mostrar un perfil caracterizado por una mayor integración de la información que se manifiesta por una mayor activación en distintas áreas cerebrales, así como

una mayor capacidad ejecutiva que permite un mejor procesamiento de la información. Finalmente, también cabe añadir que tienen una capacidad creativa elevada, dando respuestas innovadoras, que caracterizan al pensamiento divergente que presentan (De Bono, 1994; Geake y Dodson, 2005; Kanevsky y Geake, 2004; Siaud-Facchin, 2014).

Sin embargo, y aunque esto suele ser lo que las personas piensan cuando hablan de personas con altas capacidades, la realidad es que también tienen altamente desarrollada la sensibilidad, encontrándose estudios que relacionan las altas capacidades con la sensibilidad e inteligencia emocional (Hidalgo et al., 2019; Mendaglio, 2003; Patón et al., 2016). A pesar de que pueda parecer un aspecto positivo, también puede generar emociones negativas cuando estas personas experimentan dificultades para regular emociones que sienten de manera más intensa. (Lee y Olszewski-Kubilius, 2006). No obstante, existen estudios que conciben la idea de que las altas capacidades suelen ir asociadas a un inadecuado ajuste, existen otros muchos estudios que observan una buena adecuación o incluso mejor que la de sus iguales, o que sencillamente hay una independencia entre ambas variables (Borges del Rosal et al., 2011).

Situación actual.

Atendiendo a los múltiples estudios y el interés por las personas con altas capacidades, se estima que el 90% de los alumnos con altas capacidades estaban sin identificar en las estadísticas del Ministerio de Educación del curso 2013/2014, ya que había identificado solamente un 0.24% del total (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2015). Las cifras en el curso 2021/2022 han ascendido a 46.238 alumnos con altas capacidades intelectuales, teniendo en cuenta que había 7.162.349 alumnos en total, esto refleja únicamente un 0.6% de alumnos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Sin embargo, si atendiésemos al mínimo establecido en el informe Marland se calcula que entre el 3 y el 5% de la población presenta altas capacidades (Marland, 1972) aunque hay otros autores que ponen esta cifra

aún más alta, llegando al 20% (Renzulli y Reis, 1997), esto significa que hay entre un 2,4 y 4,4% de alumnos sin diagnosticar.

Sin embargo, sigue existiendo un problema fundamental en España, y es que, aunque una persona pueda ser diagnosticada en una Comunidad Autónoma con altas capacidades, no tiene por qué serlo en otra Comunidad, ya que existen criterios diferenciales por la falta de un criterio único a nivel nacional (Ramos y Chiva, 2018).

Referencias bibliográficas

- Borges del Rosal, Á., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento. *Revista de Educación*, 368, 66-91.
- Geake, J., y Dodson, C. (2005). A neuro-psychological model of the creative intelligence of gifted children. *Gifted and Talented International*, 20(1), 6-14.
- Hernández, D., y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Hidalgo, M., Domínguez, D., Ignacio, G., y Méndez, M. (2019). Sensibilidad, inteligencia emocional y creatividad en la superdotación intelectual en contexto de la enseñanza universitaria. En Calzado Almodóvar, Z., Durán Domínguez, G., Espada Belmonte, R. (Eds.), *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI* (pp. 856-876). Universidad de Extremadura.
- Kanevsky, L., y Geake, J. (2004). Inside the Zone of Proximal Development: Validating a Multifactor Model of Learning Potential with Gifted Students and Their Peers. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(2), 182-217.
- Lee, S. Y., y Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. U.S. Government Printing Office.
- Mendaglio, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 72-82.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2015). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2013-2014. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2013-2014.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2021-2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf>
- Patón, D., Quirós, E., Hidalgo-Sánchez, M., Jiménez-Flores, A., Silva, A. M., Vicente, C., ... & Garnica, M. Relación del coeficiente intelectual con la creatividad, sensibilidad e inteligencia emocional en personal de la Universidad de Extremadura. I Jornadas de Innovación Docente en la Ingeniería, 72.
- Quílez, A., & Lozano-Blasco, R. (2020). Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Ramos, G., y Chiva, I. (2018). Altas capacidades: identificación-detección, diagnóstico e intervención. Editorial Brief.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence. Creative Learning Press.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.
- Siaud-Facchin, J. (2014). ¿Demasiado inteligente para ser feliz? Paidós Ibérica.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.



El genio creativo y la locura: estudios realizados sobre la relación entre el trastorno bipolar, creatividad y genialidad

Samirah Romero Serrano¹

¹Universidad de Murcia (España).

INFORMACIÓN

Palabras clave

Trastorno bipolar
Creatividad
Genialidad
Arte
Psicopatología
Escritura

RESUMEN

La relación entre el trastorno bipolar y la creatividad y genialidad ha llamado la atención, generando desde el pasado siglo una larga línea de investigaciones que vinculan creatividad, genialidad y éxito con trastorno bipolar y psicopatología en general. Se repasarán algunos de los estudios más sobresalientes que demuestran esta relación, analizando estudios biográficos, estudios correlativos y estudios de creatividad en pacientes psiquiátricos; se resumirán conceptos básicos sobre aspectos genéticos de la relación y, finalmente, se concluirá comentando la heterogeneidad de las posibles causas a las que se atribuye.

Psicopatología y creatividad

El vínculo entre la locura y el genio creativo ha sido reconocido desde la Antigua Grecia. Platón, en Fedro, describió como fuente de inspiración la "locura divina" (theia mania). Escribió sobre cuatro tipos de locura: poética, profética, ritual y erótica. Aristóteles, en su Problema XXX, planteó la siguiente pregunta: "¿Por qué razón todos aquellos que han sido hombres excepcionales, en lo que concierne a la filosofía, a la ciencia del Estado, a la poesía o a las artes, son manifiestamente melancólicos?" (Rivas, 2011).

En la Edad Media, la relación entre la patología mental y la genialidad se consolida, considerando la primera como una vía que permite la expresión de manera artística del alma sensible (Chávez y Del Carmen Lara, 2000). En su Elogio de la Locura, Erasmo de Rotterdam (1511) relaciona la locura con la divinidad.

En el siglo XVII el prisma de estudio cambia con la entrada del método científico en el campo de la psicología. Maudsley (1867) plantea que el genio es la máxima expresión de la potencialidad humana, así como de la anormalidad mental, atribuyendo ambos fenómenos a una neurofisiología alterada de los sujetos y Galton trató el componente hereditario de la creatividad.

Estudios biográficos.

Una constante en la investigación de la relación entre el trastorno bipolar, la creatividad y la genialidad han sido los estudios biográficos. Una multitud de éstos ha reconocido altas tasas de trastorno bipolar (predominando en su mayoría formas más leves, como trastorno bipolar II y ciclotímico) entre las personas que han logrado logros y reconocimiento por sus obras creativas (Goodwin y Jamison, 2007; Jamison, 1989; 1992; Wills, 2003).

Kay Jamison (1993) argumentó que los síntomas maníacos pueden haber afectado a genios como Hemingway, Faulkner, Fitzgerald, Dickens, O'Neill, Woolf, Handel, Ives, Rachmaninoff, Tchaikovsky, Mingus, Lord Byron, Coleridge, Dickenson, Plath, Keats, Gauguin, O'Keefe, Munch, Pollock, y Rothko, entre otros. Otros genios y personajes ilustres de la historia que se ha considerado que tenían trastorno bipolar (en algunos casos diagnosticados en vida) son Kafka, Nietzsche, Auguste Comte, van Gogh, Anne Sexton, Hermann Hesse, Edgar Allan Poe, Beethoven, Víctor Hugo y Miguel Ángel.

Ludwig (1992) realizó un análisis de 1005 individuos creativos cuyas biografías hubieran sido revisadas en el *New York Times Book Review* entre los años 1960-1990, y que cumplieran los siguientes requisitos: haber vivido en el siglo XX, ser parte de la civilización occidental, haber fallecido ya y que hubiera disponible una biografía documental sobre ellos (sea o no la revisada en el NYT-BR). Además, como criterios de exclusión, la biografía no podía tratarse de una autobiografía, no podía haber sido escrita por sus familiares y no podía deberse al hecho de que el sujeto haya superado una dificultad en su vida (catástrofe, guerra, drogadicción...). Se les clasificó por profesiones, separando a los escritores en escritores de ensayo, poetas y escritores de ficción, y se analizaron los datos, encontrando que aquellos dentro de las profesiones artísticas (arte, escritores de ensayo, poetas, escritores de ficción, interpretación y composición musical, teatro y arquitectura/diseño) mostraron un mayor nivel de psicopatología (depresión, manía, psicosis, trastornos de ansiedad, trastornos somáticos, reacciones de adaptación, abuso de alcohol y otras sustancias e intentos de suicidio) y (exceptuando a los arquitectos/diseñadores) presentaron tasas más altas de atención psiquiátrica, especialmente de hospitalizaciones.

Schildkraut et al. (1994) analizaron las biografías de 15 artistas expresionistas de la Escuela de Nueva York, encontrando que sobre el 50% tenían alguna forma de psicopatología, predominando los trastornos del estado de ánimo. El 40% había recibido asistencia en vida, y el 20% habían sido hospitalizados por problemas psiquiátricos.

Karsson (1970), analizando material biográfico, argumentó que la tasa de psicosis es del 30% para los grandes novelistas, 35% para los grandes poetas, 35% para los grandes pintores, 25% para los grandes matemáticos y 40% para los grandes filósofos.

Estudios correlativos

Las limitaciones de los estudios biográficos se hallan en el hecho de que no permiten tratar la información de manera directa, ni dar diagnósticos precisos. Por lo que, además de estudios biográficos, se han llevado a cabo numerosos estudios correlativos, analizando la relación entre la creatividad y el trastorno bipolar mediante el estudio directo de sujetos creativos.

Andreasen (1987) realizó un estudio en el que se examinaron las tasas de esquizofrenia, trastornos afectivos y alcoholismo en 30 escritores de la University of Iowa Writers' Workshop (uno de los programas de escritura creativa más antiguos y reconocidos de Estados Unidos) y sus familiares, comparándolos con una muestra de 30 sujetos y sus familiares como grupo control. La hipótesis inicial del estudio es que se mostraría una relación entre la creatividad y la esquizofrenia. Al terminarlo, los datos sí indicaron que los escritores presentaban una tasa considerablemente mayor de enfermedad mental que el grupo control, pero no de esquizofrenia, sino sobre todo de tipo afectivo, con tendencia hacia el trastorno bipolar. Un 80% de los escritores tenían algún tipo de trastorno afectivo, y el 43% presentaba trastorno bipolar (de estos, el 30% de tipo I y el 70% del tipo II), mientras que en el grupo control la prevalencia de trastornos afectivos fue del 30% y del trastorno bipolar el 10% (todos de tipo II). El trastorno depresivo mayor (37% en los escritores y 17% en el grupo control) y el suicidio (7% en los escritores y 0% en el grupo control) también mostraron mayor prevalencia en el grupo de escritores, así como el alcoholismo (30% en los escritores y 7% en el grupo control).

Es curioso notar que la prevalencia del trastorno bipolar en la población general es del 1-3%, mayor que la del grupo de control del estudio de Andreasen. Tal como se explica en este, ello se debe

a que la muestra del grupo control fue seleccionada de manera pareja a la condición sociodemográfica de los escritores y a su nivel de inteligencia (medida con la escala WAIS), representando una muestra ocupacional y académicamente aventajada, con un CI superior a 120. Se ha establecido una relación entre el trastorno bipolar y el logro ocupacional (Woodruff et al., 1971), lo que puede haber llevado a una mayor tasa de trastorno bipolar en el grupo control.

Esa mayor prevalencia de trastorno afectivo y creatividad de los escritores también se mostró en sus familiares de primer grado (que manifestaban no sólo creatividad en el área de la escritura, la literatura y el lenguaje, sino también en otras como música, pintura, baile...).

Otros estudios parecidos arrojaron resultados semejantes sobre la relación entre la creatividad y la psicopatología. En 1994 Ludwig volvió a tratar el tema y realizó un estudio con una muestra de 59 mujeres escritoras participantes de la Conferencia Anual de Mujeres Escritoras de los Estados Unidos comparándola con un grupo control de 59 mujeres de edad y condición socioeconómica similar. Se analizó la sintomatología psicopatológica de las participantes y de sus familiares con cuestionarios estandarizados. No sólo se encontró mayor incidencia de trastornos afectivos en el grupo de escritoras y sus familiares, si no también de ansiedad, trastornos de la alimentación y uso de sustancias, encontrándose también una relación con el abuso sexual infantil. En su posterior libro, en 1995, expuso que las personas con altos niveles de creatividad muestran el doble de posibilidades de tener una enfermedad mental, presentando los síntomas mayor intensidad cuanto más elevado sea el nivel de creatividad.

En 2001, Kaufman analizó una muestra de 1626 escritores en busca de síntomas de enfermedad mental, y encontró que las mujeres poetas eran significativamente más propensas a sufrir enfermedades mentales que las mujeres escritoras de ficción o cualquier tipo de escritores varones. Su segundo estudio extendió la muestra a 520 mujeres eminentes (poetas, escritoras de ficción, escritoras de no ficción, artistas visuales, políticas y actrices),

y de nuevo las poetas mostraron una mayor propensión a tener enfermedades mentales, lo que bautizó como “el efecto Sylvia Plath”. Alvarez (1973) en su libro “El dios salvaje: el duro oficio de vivir, ensayo sobre el suicidio”, tras vivir de cerca el suicidio de esta poeta, Sylvia Plath, a la que conocía personalmente, analiza el papel del suicidio y la enfermedad mental en la obra literaria y creativa de ella y de muchos más poetas y escritores exponentes de la literatura universal.

Hans Eysenck (1995) estableció un vínculo entre psicoticismo y genialidad, y el pensamiento divergente se ha asociado a la psicopatología en hasta 36 estudios, según un metaanálisis de 111 estudios (Ma, 2009).

Estudio de creatividad en pacientes psiquiátricos

Otra forma de analizar la relación entre psicopatología y creatividad es estudiar ésta última en pacientes internados en unidades psiquiátricas. Jamison et al. (1980), analizando los beneficios percibidos de 61 pacientes con trastornos afectivos, encontraron una asociación positiva entre los síntomas hipomaniacos y el aumento de la actividad creativa y productiva.

A una conclusión semejante llegaron Richards et al. (1992) en su estudio de pacientes con diagnóstico de trastorno bipolar de intensidad moderada y pacientes con depresión unipolar, evaluando su “creatividad en la vida diaria” con una escala propia. Los pacientes con síntomas moderados mostraron mayor creatividad que los que tenían síntomas severos, y los pacientes que tenían antecedentes familiares de trastorno bipolar mostraron mayor creatividad que aquellos que no, concluyendo que el trastorno bipolar se relaciona con una mayor “creatividad en la vida diaria”.

Aspectos genéticos y hereditarios

La mayor prevalencia tanto de creatividad como de psicopatología, no solo en los sujetos de la muestra, sino también en sus familiares que se presenta con frecuencia en los estudios, ha llevado a investigadores como Lombroso (1891), Ellis (1926) y muchos otros a argumentar que la creatividad y la

enfermedad mental son hereditarias.

Kopacz y Janicak (1996) establecen algunas hipótesis sobre la relación entre el trastorno bipolar y la creatividad, siendo una de ellas que la causa es que ambos estén controlados por genes relacionados.

Conclusión

Es ampliamente aceptado que hay una vinculación entre la creatividad y genialidad y el trastorno bipolar (y la psicopatología en general). Pese a eso, no está del todo clara la naturaleza de su relación.

Hay muchas más posibles causas que se le atribuyen, como que la creatividad y el estado de hipomanía sean fenomenológicamente semejantes, que el sujeto que sufre de enfermedad mental con frecuencia encuentre en el arte una forma de expresión, que algunas características de la hipomanía (el aumento de la energía, de la velocidad del pensamiento y de asociación; la megalomanía, la menor necesidad de dormir, la expansividad y el hiperfoco) sean ingredientes favorables para la realización de proyectos e ideas creativas previamente gestados, etc.

Se espera que futuras investigaciones puedan esclarecer más la naturaleza y causa, o causas, de esta relación.

Referencias bibliográficas

Alvarez, A. (1973). El dios salvaje.

Andreasen, N. C. (1987). Creativity and mental illness: prevalence rates in writers and their first-degree relatives. *American Journal Of Psychiatry*, 144(10), 1288-1292.

Chávez, R. A., y Del Carmen Lara, M. (2000). La creatividad y la psicopatología. *Salud Mental*, 23(5), 1-9.

Ellis, H. (1926). *A Study of British Genius*. London: Constable.

Erasmus, D. (1511). *Elogio de la locura*.

Goodwin, F. K., y Jamison, K. R. (2007a). Manic-Depressive Illness: Bipolar Disorders and Recurrent Depression.

Jamison, K. R. (1993). *Touched with fire*. Free Press.

Jamison, K. et al. (1980). Clouds and silver linings: positive experiences associated with primary affective disorders. *American Journal of Psychiatry*, 137:198- 202.

Johnson, S. L. et al (2015). Understanding creativity in bipolar I disorder. *Psychology Of Aesthetics, Creativity, And The Arts*, 9(3), 319-327.
Karlsson JL. Genetic association of giftedness and creativity with schizophrenia. *Hereditas*. 1970;66(2):177-82.

Kaufman, J. C. (2001b). The Sylvia Plath Effect: Mental Illness in Eminent Creative Writers. *The Journal Of Creative Behavior*, 35(1), 37-50.

Lombroso, C. (1891). *The Man of Genius*.

Ludwig, A. (1992). Creative achievement and psychopathology: comparison among professions. *American Journal Of Psychotherapy*, 46:330-356.

Ludwig, A. (1994). Mental illness and creative activity in female writers. *American Journal of Psychotherapy*, 151:1650-1656

Ludwig, A. (1989). Reflections on creativity and madness. *American Journal Of Psychiatry*, , 43:4-14.
Ludwig, A. M. (1995). *The Price of Greatness: Resolving the Creativity and Madness Controversy*. Guilford Press.

Ma, H. (2009). The Effect Size of Variables Associated With Creativity: A Meta-Analysis. *Creativity Research Journal*, 21(1), 30-42.

Maudsley, H. (1867). *The Physiology and Pathology of the Mind*.

Platón. *Fedro*, 227a-279c.

Richards, R. et al (1992). Everyday creativity and bipolar and unipolar affective disorder: preliminary study of personal and family history. *European Psychiatry*, 7(2), 49-52.

Rivas, R. P. (2011). Aristóteles y la melancolía. En torno a *Problemata XXX*,1. *Contrastes*, 17.

Sandblom, P. (1992). *Creativity and Disease: How Illness Affects Literature, Art and Music*. Marion Boyars Publishers.

Schildkraut, J. et al. (1994). Mind and modern art II: Depressive disorders, spirituality and early deaths in the abstract expressionist artist of the New York school. *American Journal of Psychiatry*, 151:482-488.

Wills, G. (2003). Forty lives in the bebop business: Mental health in a group of eminent jazz musicians. *The British Journal Of Psychiatry*, 183(3), 255-259.

Woodruff, R. A., Robins, L. N., Winokur, G., & Reich, T. (1971). Manic Depressive illness and social achievement. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 47(3), 237-249.



Creatividad e Inteligencia Emocional: ¿existe relación entre estos dos conceptos?

Miguel Galán Narváez¹

¹Universidad de Huelva (España).

INFORMACIÓN

Palabras clave

Emoción
Inteligencia emocional
Creatividad
Proceso
Conducta

RESUMEN

El propósito de este artículo ha sido buscar la posible relación entre la inteligencia emocional y la creatividad. La inteligencia emocional es una habilidad que permite el crecimiento intelectual y emocional, y la creatividad se define como la facultad de crear. Si analizamos la relación entre emoción y creatividad, podemos concluir que la emoción es el desencadenante de la creatividad. Por último, la inteligencia emocional se presenta como una forma de aumentar la calidad de nuestra creatividad, y además encontramos que el desarrollo de la creatividad en una actividad, repercute positivamente, en la calidad de la creatividad de cualquier otra actividad.

Introducción

Actualmente la inteligencia emocional es un concepto en auge, debido a la importancia que está cobrando la creciente necesidad de alfabetización emocional por parte de la población general, en especial de los más jóvenes, [Goleman \(2002\)](#). Por otra parte, la creatividad se considera como una capacidad importante, a la hora de encontrar soluciones a problemas, [Araya \(2005\)](#). Por tanto, en este artículo buscaremos la posible relación entre estos dos conceptos debido a su gran importancia en la sociedad actual.

Conceptualización.

El primer obstáculo a la hora de buscar la posible relación entre creatividad e inteligencia emocional está en definir qué es creatividad, debido a que varía en función del autor que la trate. Por otra parte, la inteligencia emocional la podemos definir

operativamente en este artículo usando la definición de [Salovey y Mayer \(1990\)](#) “Una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De esta manera se puede usar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento”. Si buscamos la definición de la RAE de creatividad “Facultad de crear”, podríamos argumentar haciendo la primera de las relaciones entre ambas definiciones, que si la inteligencia emocional sirve para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento, y en la creatividad pensamos y nos comportamos para crear, debe existir una relación, aunque aún no sepamos cuál.

Emoción y creatividad.

Para proseguir debemos profundizar en la reflexión que hemos empezado en el anterior párrafo, ¿Qué es una emoción, y por qué parece importante para

guiar nuestro pensamiento y nuestro comportamiento? Ahora es cuando todas las alarmas se disparan porque no sabemos exactamente qué es una emoción. Ocurre un acto de valentía y nos atrevemos a poner una definición a las emociones, para ello, citando a Fernández-Abascal et al. (2010), “Las emociones son programas de orden superior necesarios para componer la configuración correcta de respuesta para cada momento, situación y exigencia concreta, cuya función es dirigir las actividades y las interacciones de los subprogramas que rigen la percepción, la atención, el aprendizaje, la memoria, la elección de metas, las prioridades motivacionales, las estructuras categoriales y conceptuales, las reacciones fisiológicas, los reflejos, las reglas de decisión de comportamiento, el sistema motor, los procesos de comunicación, la determinación del nivel de energía, etc.” También está que las emociones son encargadas de: “La preparación para la acción o movilización de un comportamiento”.

Ahora de nuevo, con coraje, hagamos lo mismo para la creatividad. Para ello nos vamos a centrar en qué es la creatividad. Parafraseando a Araya (2005), la creatividad es primero un proceso, segundo un producto de la persona creativa y tercero una combinación de proceso y producto. Qué interesante es esta tercera acepción, nos viene a decir que un proceso y un producto creativo tienen relación. Si la creatividad implica un proceso y un producto, podemos decir que la creatividad dirige ambos, y tiene sentido, porque como hemos dicho antes, la emoción como programa superior dirige todos los subprogramas, entre ellos la percepción.

¿A qué conclusión hemos llegado? La emoción influye en el comportamiento de la misma forma que la creatividad relaciona el proceso y el producto creativo. ¿Entonces por qué la creatividad tiene relación con las emociones? Esta pregunta necesita una reflexión. Citando a Fernández et al. (2019) “La creatividad hace referencia, fundamentalmente, a la imaginación y capacidad mental de los individuos que, bajo el estímulo de descubrir oportunidades e idear el modo de aprovecharlas o encontrar problemas y resolverlos, utilizando un proceso flexible de pensamiento, y condicionados

por determinados elementos circunstanciales, les permite captar ideas de cualquier situación, incluso ajena al problema, proporcionando, como consecuencia, soluciones que satisfacen originalmente la necesidad planteada.”. Por otra parte, si citamos a Frijda (1988) que plantea las leyes de las emociones, dice lo siguiente: “La ley de lo concerniente fórmula que las emociones surgen en respuesta a situaciones que son importantes para las metas, deseos, motivaciones o preocupaciones de las personas”. Por tanto, se puede afirmar que la creatividad está íntimamente relacionada con la emoción, en el sentido de que la emoción es el desencadenante de la creatividad ¡Qué poético! No es de extrañar entonces que en el siglo de oro de la literatura española donde la Santa Inquisición ejercía una fuerte censura, fuera también el periodo en el que las personas célebres de la época produjeran las obras de literatura de mayor ingenio y creatividad de la literatura española. O lo que es lo mismo, en tiempos de necesidad somos creativos hasta la médula.

Inteligencia emocional y creatividad

Con todo lo dicho hasta ahora ¿Cuál es la relación entre creatividad e inteligencia emocional? Ya hemos comprobado que existe una relación íntima entre emoción y creatividad ¿Qué aporta entonces la palabra inteligencia a la ecuación? Si nos remitimos al comienzo de nuestra reflexión y recopilamos la primera definición que dimos sobre la inteligencia emocional: “Una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones ... promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. ...” y recordamos que en toda conducta hay emoción, y, que la creatividad relaciona el proceso creativo y el producto creativo, y, tenemos en cuenta que un proceso es una serie de conductas; podemos concluir que si percibimos, asimilamos, comprendemos y regulamos nuestras propias emociones en un proceso creativo, crecerá nuestra creatividad, y por consiguiente, la calidad de ese producto creativo.

Neuroimagen de la creatividad

Creer emocionalmente en un proceso creativo hace crecer la calidad de ese producto creativo, sin

embargo, ¿crecer emocionalmente en un proceso creativo orientado a un producto creativo, te hace crecer en otros procesos creativos? Aparentemente sí, según la revisión de [Morales \(2017\)](#), en estudios de neuroimagen se observó que las personas altamente creativas activaban la parte bilateral frontal durante la ejecución de tareas que requieren del pensamiento divergente, el pensamiento relacionado con la creatividad. Con lo cual, si reducimos la creatividad al desarrollo y activación de esta área del cerebro, y tenemos en cuenta que la creatividad es susceptible de ser mejorada con la inteligencia emocional; podemos afirmar que realizar cualquier actividad creativa facilitará y mejorará el desempeño en cualquier otra actividad creativa.

Referencias bibliográficas

Araya, Y. C. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1), 0.

Fernández-Abascal, E. G. (2010). Procesamiento emocional. *Psicología de la emoción*. 75-121. Centro de Estudios Ramón Areces (CEURA).

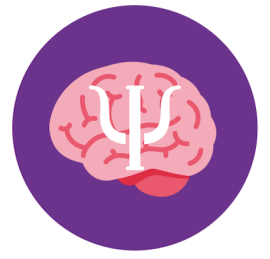
Fernández, D. J. R., Llamas, S. F. y Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Creatividad: Revisión del concepto. *REIDOCREA*, 8(37), 467-483.

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349–358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.5.349>

Goleman, D. (2002). Inteligencia emocional. *Editorial Kairos*.

Morales, V. C (2017). La creatividad, una revisión científica. *Arquitectura y Urbanismo*, 38(2), 53-62

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.



La autoestima y las redes sociales: cuando la realidad es inalcanzable

Raquel Báez Delgado¹

¹Universitat de València (España).

INFORMACIÓN

Palabras clave

Autoestima
Redes Sociales
Trastornos de Conducta
Alimentaria
Social
Estética

RESUMEN

La autoestima es un concepto ampliamente estudiado y relevante en la construcción y mantenimiento de la persona. Con el uso de las redes sociales como herramienta de socialización, se plantea el modo en que su uso diario puede afectar en las percepciones y juicios de una persona sobre sí misma, ya sea por los modelos compartidos y observados, como por la presión estética en estas redes para el cuerpo ideal. Se revisa de una manera breve el estado de esta relación y los riesgos asociados a los Trastornos de Conducta Alimentaria.

Introducción

Solo en España, la población de 16 a 74 años hizo uso el 63,4% de alguna Red Social (Instagram, Facebook, YouTube...), siendo los jóvenes de 16 a 24 años los que más consumen, alcanzando un 92,6% de actividad (INE, 2022).

Estas plataformas permiten publicar contenido audiovisual, textos, o facilitan la mensajería instantánea con otras personas. Sus objetivos se basan en la brevedad y en la rapidez, teniendo “seguidores” con los que tener una diversidad de interacciones mediante comentarios en los posts, dar “me gusta”, reacciones a través de fotos o emoticonos, etiquetando a otras personas, etc. (Rivas-Herrero e Igartua, 2021). Además, no solo se pueden quedar en núcleos cercanos de personas conocidas, sino que los usuarios pueden seguir otras cuentas, permitiendo un flujo de contenido continuo, y recibiendo recomendaciones de las

propias aplicaciones de otros usuarios a los que seguir o posts que ver (García-Puertas, 2020).

Con esto, las redes sociales disponen de sistemas de reconocimiento y afirmación social, permitiendo proyectar una imagen deseada, y con los distintos datos de interacción que se dan, permiten medir la posible popularidad alcanzada en redes (Rivas-Herrero y Igartua, 2021). Es más, se puede observar nuevos términos como el “ciberostracismo”, proceso el cual la persona siente exclusión, pero por la falta o no “suficiente” cantidad de interacciones en una publicación. De aquí se deriva la falta de uso de “potencialidades digitales paralingüísticas”, es decir, funciones de un solo click que funcionan como reforzadores (los “Me gusta” o “Likes”) y validadores de que se denota de la existencia de la persona (Galbava et al., 2021). Dando sentimientos agradables como felicidad, aumento de autoestima o la satisfacción de la necesidad de pertenencia. Por el contrario, la falta de esta interacción puede

provocar inseguridades, tristeza y fluctuaciones de autoestima (Galbava et al., 2021; García-Puertas, 2020)

De este modo, las redes sociales al estar en el día a día y tener sistemas de recompensa y sociales tan potentes, se habla de correlaciones de afectación en diversos aspectos de una persona, como podría ser en la autoestima y patrones sociales. Es además un factor de riesgo para los Trastornos de Conducta Alimentaria (TCA), pues se internaliza estándares de belleza y de patrones de salud física y de cuerpo ideal muy expuestos en las redes. Esto generaliza en disconformidad corporal, control de peso, y procesos de comparación en búsqueda de la aceptación de los otros (Bajaña y García., 2023; Fernández-Pérez y Morales-Gil, 2022; Galbava et al., 2021).

En este artículo, se hará una revisión de esta relación de la autoestima y las Redes Sociales. Con un enfoque principal en los aspectos de la imagen y del valor social que tienen las personas, con posibles efectos principalmente, en el desarrollo de problemas o Trastornos de la Conducta Alimentaria.

La autoestima.

Es un concepto ampliamente estudiado, y con diversas definiciones, aunque estas estén consensuadas en ciertos aspectos concretos, depende de la amplitud de análisis o de enfoque que se le de, puede variar la descripción del constructo. Una de las definiciones clásicas vienen de Leary y Baumeister (2000) que la definen como una valoración subjetiva que se hace la persona sobre sí misma dependiendo de sus capacidades, habilidades y conductas. Esta definición puede ser completada con la perspectiva global de Verkuyten y Nekuee (2001) de que esta valoración sería global en todos los aspectos, generando una serie de sentimientos hacia la misma.

Este constructo definido por juicios y sentimientos afecta en múltiples campos de la persona, así como en todos los niveles y, por ende, en sus relaciones sociales. De por sí, una de las dimensiones principales de la autoestima es la social (Frieiro et

al., 2021). Por lo que los efectos que puedan generar las Redes Sociales sobre la autoestima, puede producirse como consecuencia directa a esta o considerarse un efecto de toda la dimensión social de la persona. La mayoría de veces, se encuentran en un relación compleja de definir y de carácter bidireccional. (Bajaña y García., 2023; Galbava et al., 2021; Hidalgo-Fuentes, 2021).

En los procesos sociales, la autoestima social por la relación con los demás es vital en estos complejos sistemas. Es por ello que es posible observar el efecto de teorías como el de Usos y Gratificaciones de Katz en el empleo de la Redes Sociales para cumplir con las necesidades afectivas, de integración y sociales, además de otras como la liberación de tensiones o la búsqueda de información (Rivas-Herrero y Igartua, 2021). Luego la falta de reacciones sociales, se asocia a modelos como el del Ostracismo Temporal de amenaza de Necesidades, siendo afectada moderadamente la autoestima y la pertenencia, y que puede funcionar como signo para actuar en consecuencia para balancear la situación (Galbava et al., 2021).

Si bien es cierto, no siempre tener problemas de autoestima se relaciona con mayor uso de Redes Sociales, pues se encuentran datos mixtos, variando según datos sociodemográficos en muchas ocasiones. (Hidalgo-Fuentes, 2021; Rivas-Herrero y Igartua, 2021).

Las Redes Sociales y la Autoestima.

Las Redes Sociales sirven para plantear modelos sociales a imitar, ya sea en estilos de vida, como de Imagen corporal. Siendo enfatizada la delgadez con relación a la belleza o el éxito, puede degenerar en malestar con uno mismo e intentos de alcanzar estos modelos, uniéndose así a la baja autoestima y sumándose como factor de riesgo psicosocial para los TCA (Bajaña y García., 2023; Fernández-Pérez y Morales-Gil, 2022).

En la revisión de García-Puertas (2020), se encuentra un análisis sobre la red social Instagram donde destaca que de entre las categorías más populares estaban: comida, *selfies*, deporte y moda.

Contenido, relacionado con la alimentación, la belleza y el bienestar físico. A pesar de que muchas de estas publicaciones tienen un objetivo positivo, se representan patrones de un tipo de cuerpo normalizado y aceptado (tonificado), además de los beneficios de realizar dietas y deporte. Sin embargo, esto puede llegar a ser inalcanzable para muchas personas por motivos individuales, sociales, o hasta por una mala divulgación dentro de estos campos llegando a generar efectos negativos en la imagen corporal y la autoestima.

Facebook e Instagram, se enfocan en el uso de las imágenes y se ha cuestionado que con la concentración en publicaciones sobre salud y cuerpo, pueden influir en el desarrollo de TCAs, variantes por diferencias socioculturales. Al que se le añade, que el uso frecuente de estas redes sociales se correlaciona negativamente con la Autoestima y positivamente con la insatisfacción corporal y deseo de adelgazar en adultos jóvenes. Además, de encontrar modelos tendentes a conductas inadaptativas y que se pueden aproximar a algún TCA (Bajaña y García., 2023; García-Puertas, 2020).

El tiempo de uso se relaciona con el desarrollo de TCA, más bien por las presiones culturales y sociales y por la posibilidad de comparación de las personas, siendo finalmente afectado el autoconcepto y la autoestima (García-Puertas, 2020; Fernández-Pérez y Morales-Gil, 2022).

Referencias bibliográficas

Bajaña Marín, S. y María García, A. (2023). Uso de redes sociales y factores de riesgo para el desarrollo de trastornos relacionados con la alimentación en España: una revisión sistemática, *Atención Primaria*, 55(11). <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102708>

Caballo, V. E., Piqueras, J. A., Antona, C., Irurtia, M. J., Salazar, I. C., Bas, P., y Salavera, C. (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Psicología conductual = behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 26(1), 23-53

Fernández Pérez, N., y Morales Gil, I. (2022). Relación entre el uso de redes sociales y los problemas alimentarios adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(177), 73-88. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i177.6879>

Frieiro, P., González-Rodríguez, R., y Domínguez Alonso, J. (2021). Autoestima en estudiantes españoles de secundaria: dimensiones e influencia de variables personales y educativas. *Publicaciones*, 51(2), 23-59. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.20915>

Galbava, S., Machackova, H., y Dedkova, L. (2021). Cyberostracism: Emotional and behavioral consequences in social media interactions. *Comunicar*, 29(67), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-01>

García Puertas, D. (2020). Influencia del uso de Instagram sobre la conducta alimentaria y trastornos emocionales. Revisión sistemática. *Revista española de comunicación en salud*, 11(2), 244-254. <https://doi.org/10.20318/recs.2020/5223>

Hidalgo-Fuentes, S. (2021). El papel de la autoestima y la soledad en el uso problemático del smartphone: diferencias de género. *Psicodebate*, 21(2), 50-60. <https://doi.org/10.18682/pd.v21i2.4594>

Leary, M. R., y Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1-62). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)

Rivas-Herrero, B. y Igartua, J. J. (2021). Los jóvenes se sumergen en Instagram. Un estudio desde la perspectiva de los usos y gratificaciones. *Profesional de la información*, 30(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.09>

Verkuyten, M., y Nekuee, S. (2001). Self-esteem, discrimination, and coping among refugees: The moderating role of self-categorization. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(5), 1058-1075. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02662.x>



Duelo: el compañero de la vida

Sofía Sáez Landa¹

¹Universidad de Deusto (España).

INFORMACIÓN

Palabras clave

Duelo
Pérdida
Etapas

RESUMEN

El duelo se puede entender como el proceso emocional que se inicia tras la pérdida de una persona cercana. Pese a ser algo que afecta a todas las personas, lo hace de formas distintas en base a la etapa de la vida en la que uno se encuentre. Igualmente, hay varias teorías sobre las fases que el duelo implica, siendo la más popular la teoría de Kübler-Ross de las cinco fases. No obstante, las fases y el proceso no es lineal por lo que puede fluctuar entre etapas o incluso simultanearse.

El duelo se puede comprender como el sentimiento de pérdida que surge tras el fallecimiento de alguien cercano y que hace referencia a la privación de la presencia del difunto (Kaplan y Sadock, 1999). Bowlby (1980), atribuía un significado más amplio incluyendo los procesos psicológicos, ya sean conscientes o inconscientes, que se activan. Psicológicamente, la pérdida lleva a un proceso reestructuración mental del mundo; es por ello que, para facilitar estos cambios, socialmente se llevan a cabo unas manifestaciones socioculturales y sociorreligiosas denominadas “luto”. Ceremonias como el funeral, favorecen también la expresión de duelo en sociedad y prepara a la persona para afrontar las nuevas relaciones, además de facilitar la comunicación de la defunción a otras personas (Tizón, 1998).

Por otro lado, también se dan cambios fisiológicos y alteraciones en los ritmos biológicos comunes en situaciones de gran estrés. El sistema inmune puede verse afectado disminuyendo la producción de

leucocitos y deteriorando las células asesinas naturales (células “natural killers” o “NK”), así como también tiene repercusiones en el eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal (Kaplan y Sadock, 1999; Tizón, 1998).

A lo largo de las etapas de la vida, el afrontamiento del duelo cambia. El duelo en la infancia puede resultar un condicionante del desarrollo biográfico o de la personalidad del menor (Gamo y Medina, 2009). Si bien es cierto que en los más pequeños no es tanto el impacto de la muerte, hay que tener en cuenta los factores contextuales que se dan antes o después de la pérdida. Una tendencia que se observa en los niños es la capacidad de negación y de mayor disfrute de actividades agradables tras una pérdida (Parker, 1992).

No obstante, autores como Mhaler (1984) destacan que la inmadurez de los niños es la que les permite activar mecanismos de defensa como la negación,

sustitución o represión más rápidamente, pero eso no implica que no sientan aflicción. Por el contrario, en la primera juventud, dentro de la cual se encuentran la preadolescencia y la adolescencia, resulta trascendental puesto que es el momento en el que la personalidad termina por establecerse y puede conllevar a crisis madurativas y biográficas en base al momento evolutivo en el que se encuentre (Gamo y Medina, 2009). De igual manera, puede suponer el cambio de etapa de la infancia a la adolescencia o de la adolescencia a la adultez, así como una detención de la evolución o incluso una regresión en la misma (Pazos y García, 2000).

En la adultez, el afrontamiento del duelo difiere mucho dependiendo de quién es el difunto. Cabe destacar que la figura que desempeñaba la persona fallecida (un padre, un hermano, un abuelo, etc.) provoca impactos diferentes en la vida de la persona y la etapa de la vida en la que se encuentre (Gamo y Pazos, 2010). Esto destaca en la adultez, donde depende de la situación en la que se encuentre puede tener unas implicaciones u otras. Si los padres fallecen en los primeros pasos de la vida adulta de la persona o resulta reciente a la independencia de esta, los sentimientos de soledad pueden acrecentarse por el sentimiento de pérdida y la falta de la coexistencia del fallecido durante el inicio del proyecto de vida (Gamo et al., 2003). Igualmente, los sentimientos de soledad y orfandad estarán presentes en cualquier momento indistintamente de la etapa en la que se encuentre (Lemoine y Lemoine, 1980).

De hecho, Niemeyer (2001) concluye que el duelo nunca termina, dado que la añoranza persiste en el tiempo, aun así, el dolor puede ser más llevadero si la muerte está precedida por una larga enfermedad (Gamo et al., 2003). Cuando se trata de la muerte de un hijo, el impacto es mucho mayor e influye notablemente en la forma de relacionarse con otros hijos o la pareja, pero no siempre de la misma manera. Hay casos en los que el apoyo del otro resulta fundamental, y otros en los que supone una ruptura conyugal. Asimismo, aunque uno pueda superar el duelo con éxito, se trata de un acontecimiento que deja un rastro biográfico patente. A pesar de que las largas enfermedades, al igual que sucede con las de los padres, pueden

conllevar un duelo anticipado, también sucede que este se dé tras el fallecimiento (Gamo et al., 2003; Dyregrov, 1990).

Finalmente, la muerte de una pareja puede desestabilizar el proyecto de vida común que podían tener, y la evolución difiere en gran medida debido a la variedad de factores que giran en torno al tipo de relación que tuviesen (Gamo et al., 2000; Pazos, s.f.). Entre los sentimientos que ello puede generar, están el abandono o la sobrecarga por la incertidumbre de cómo afrontar los diferentes aspectos de la vida que anteriormente compartían (Gamo y Pazos, 2009).

En la última etapa de la vida, tras un periodo inicial de impacto, la acumulación de pérdidas acarrea una insensibilización y una adaptación a la muerte. Su cercanía y la resignación a las pérdidas que se van aconteciendo favorece su estabilidad mental (Gamo y Pazos, 2009). Sin embargo, el duelo por viudedad intensifica el sentimiento de desamparo y soledad cuya superación queda condicionada una vez más por variables externas, como la estrechez de la relación o la salud del envidado (Gamo y Pazos, 2009).

Además de las diferencias encontradas en las etapas de la vida, es importante resaltar que la manifestación del duelo en personas con un trastorno psicótico puede resultar más imprevisible. Además, el duelo resulta un factor desencadenante de sintomatología psicótica y requiere prestar una mayor atención a los mismos, aunque no significa un peor pronóstico, puesto que puede haber manifestaciones tardías con intervalos de normalidad aparente (Gamo et al., 2003).

Algo que afecta a todos los grupos de personas, independientemente del grupo al que pertenezcan, es que el proceso de duelo es algo transgeneracional. Consciente o inconscientemente, los duelos significativos o no resueltos de generaciones anteriores, marcan también a las posteriores mediante reestructuraciones familiares, asunción de roles distintos o mitos intrafamiliares. El duelo, tiene un impacto notorio en la biografía de las personas y no es tan importante el acontecimiento, sino el afrontamiento que se hace

de la misma, el contexto en el que se da y cómo va evolucionando esta. Es por ello que las figuras que vayan a sustituir al fallecido y los apoyos que uno obtenga durante el proceso, su relevancia aumenta exponencialmente. Estos procesos pueden resultar largos y se pueden reactivar con futuras pérdidas o relaciones, resultando un factor influyente los duelos anteriores (Gamo y Pazos, 2009). Asimismo, resulta conveniente comprender la sintomatología que un duelo puede acarrear, las conductas y situaciones que pueden darse para darles un significado. Pueden aparecer matices imitativos e identificativos autodestructivos, como conductas compulsivas, intentos de suicidio o dependencias, o sintomatología somática o compulsiva (Pazos y García, 2002).

A lo largo del artículo se ha hecho referencia al duelo causado por una muerte, no obstante, este puede desencadenarse por diversas situaciones que se pueden acontecer a lo largo de la vida denominadas como “transiciones” o “crisis psicosociales”. Estas también difieren en base a la etapa vital en la que uno se encuentre y algunos ejemplos pueden ser el divorcio de los padres o de uno mismo, un embarazo, la emigración, la jubilación, el deterioro funcional, etc. (Tizón, 1998). Acontecimientos así, pueden conllevar un duelo no terminado, como con las desapariciones, donde la pérdida es ambigua y expone a la persona a una situación de estrés emocional prolongado (Boss, 2001). Sin embargo, a pesar de que el duelo patológico se dé en una minoría, las pérdidas definitivas marcan hitos en la historia biográfica de la persona y la obligan a reestablecer su biografía en base a esta (Gamo y Pazos, 2009).

Las fases que un proceso de duelo conlleva, dista en base al autor al que se recurra. Kübler-Ross (1969) diferencia dos etapas, la de rechazo a la pérdida y la de enojo; Lindeman (1944), Parkes (1970) y Moos (1976) distinguen 3: el letargo ante la pérdida, el momento en el que los sentimientos afloran (tristeza, enfado y desorganización) y finalmente la aceptación gradual. Entre 1980 y 1983, Bowlby aporta una nueva fase quedando de la siguiente forma: 1) embotamiento; 2) anhelo; 3) desorganización y desesperanza; y, 4) reorganización. Al final, es la teoría de Kübler-Ross

(1969) de cinco fases la que hoy en día es más popular, comenzando por la negación y siguiendo por la ira, la negociación, la depresión y, finalmente, llegando a la fase de aceptación. No obstante, son fases que se suceden y a veces se solapan.

Aunque el duelo sea complejo y variado, hay tareas que pueden ayudar a confrontarlo, ya sea una pérdida por muerte o como las mencionadas previamente, por ejemplo, una separación, una amputación, o la que sufren las víctimas de violencia.

La primera tarea consiste en la aceptación de la pérdida y la nueva realidad. Esto también implica aceptar el significado de la misma y, sobre todo, aceptar que la muerte es algo irreversible. En ocasiones, uno mantiene las pertenencias de la persona que se ha ido como si fuese a volver, en otras ocasiones se deshace de estas, y también las hay en las que se recurre al espiritismo. La aceptación tiene que ser intelectual y emocional, es por ello que, aunque a veces intelectualmente se procese más rápido, el aspecto emocional suele llevar más tiempo. La segunda tarea se centra en la parte emocional, en trabajar el dolor. En caso de negarse a afrontar la tarea, el resultado sería la evitación de sentir nada. Además, hay veces que el dolor emocional y conductual implica también un dolor físico para la persona, por lo que resulta aún más importante aprender a gestionarlo. La tercera tarea, una vez asimilada la nueva realidad, sería enfrentarse a ella y adaptarse. Para ello es probable que tengan que asumir nuevos roles y tareas y si la persona no se siente capaz, puede provocarle una regresión o puede hacer que se quiebre. Al mismo tiempo, ponen en duda los valores vitales y las creencias de cada uno, por este motivo puede causar que la persona se intente aislar, aunque no se trata de algo que suceda habitualmente. La última tarea es reestablecerse emocionalmente y continuar viviendo. Esta última fase no consiste en olvidar que haya habido una pérdida, más bien en situarla en el lugar adecuado dentro del plano emocional. Esto es, aceptar que relacionarse con otras personas no implica restarle importancia al fallecido, ni guardarle menos estima (Worden, 2010).

Puesto que el duelo es inherente a la vida, llegará el momento en el que uno será el que viva el duelo, pero también en el que se acompañará a quien lo esté pasando. Para esta segunda situación, hay que tener en cuenta que las palabras vacías o con intención de distraer, o hacerle olvidar a la persona, no resultan convenientes. Lo más apropiado es permitirle tener un espacio en el que poder expresarse con libertad, que le permita tomar conciencia de su nueva realidad. Recordar puede resultar terapéutico también, especialmente cuando se trata de afrontar la cuarta y última tarea, y acompañar a la persona en el proceso puede ayudarle a transformar el recuerdo en algo valioso y no únicamente triste. Además, la escucha activa tiene un gran valor, se trata de una herramienta que hace más llevadero los sentimientos de soledad. El sentirse escuchado implica confianza y validación, así como libertad para llorar si así lo necesitan. Manifestar el dolor con el llanto es un acto muy frecuente y que también es liberador para la persona, facilita el descanso y la reconciliación. Igualmente, el contacto con la persona mediante un abrazo o al agarrar la mano, por ejemplo, resulta reconfortante en estos procesos. Se trata de otra forma de acoger a la persona, sosteniéndola y paliando, de cierto modo, la soledad del momento. Por último, para hacer un buen acompañamiento no se puede perder nunca de vista todos los factores que envuelven el contexto, como el modo en el que se ha producido la pérdida, la calidad de las relaciones de ayuda, sus recursos espirituales, experiencias, etc. (Bermejo, 2007).

poder ser de ayuda.

Por tanto, para concluir resumiendo lo tratado a lo largo del artículo encontramos que el duelo consiste en un proceso interno de reconstrucción de la realidad de uno tras una pérdida. Dependiendo de la etapa vital en la que uno se encuentre, así como del objeto de pérdida, el impacto y la manifestación del duelo será distinto, pero siempre supondrá un hito en la vida de la persona. Además, la teoría de las 5 fases de Kübler-Ross es la que más aceptación tiene, y para ir avanzando en el duelo hay algunos ejercicios que pueden intentar llevarse a cabo. Sin embargo, si uno está acompañando a una persona que está en medio de este proceso, también puede seguir algunas indicaciones para

Referencias bibliográficas

- Bermejo, J. C. (2007). Acompañar y vivir sanamente el duelo. *Acompañamiento en el duelo y medicina paliativa. 1st ed. San Sebastián: Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos*, 215-42.
- Boss, P. (2001). Cómo aprender a vivir en un duelo no terminado en *La pérdida ambigua*. Gedisa.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*, 3. Loss, Sadness and Depression.
- Bowlby, J. (1983). The Impact of Death on the Family System. *Journal of Family Therapy*, 5, 279-294.
- Dyregrov, A. (1990). Parental reactions to the loss of an infant child: a review. *Scam of psychology*, (31), 266-80.
- Gamo, E., Del Álamo, C. y García, A., (2000). Problemática clínica del duelo en la asistencia en Salud Mental. *Psiquiatría Pública*, 12(3).
- Gamo Medina, E., Del Álamo, C. y Hernangómez, L. (2003). Seguimiento de pacientes que consultan por duelo. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 31(5).
- Gamo, E. y Pazos, P. (2009). El duelo y las etapas de la vida. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29(104), 445-469.
- Gamo, E., Sanz, L.J. y García Laborda, A. (2003). El impacto del duelo en pacientes psicóticos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (88).
- Kaplan, H. y Sadock, B. (1999). Duelo, luto y el sentimiento de pérdida. *Ciencias de la Conducta - Psiquiatría Clínica*, 8, 78-83.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. McMillan Company.
- Lemoine, G. y Lemoine, P. (1980). Psicodrama y su función de duelo en Jugar, gozar. Gedisa.
- Lindeman, E. (1944). Symptomatology and Management of Acute Grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-148. DOI:10.1176/ajp.151.6.155.
- Mhaler, M. (1984). Tristeza y aflicción en la primera infancia y en la niñez. *Psicosis infantiles y otros trabajos*. Paidós.
- Moos, R.H. (1976). *Human Adaptation: Coping With Life Crisis*. Heath & Company.
- Niemeyer, R. (2001) Meaning reconstruction on the experience of loss. Wasingthon: American Association.
- Parker, G. (1992). Early environment. *Handbook of affective disorders*. Guilford.
- Parkes, C. M. (1970). The First Year of a Bereavement. *Psychiatry*, 33(44), 444-467.
- Pazos, P. (s.f.). El duelo por viudedad en la mujer en Teoría y clínica del duelo.
- Pazos, P. y García, S. (2000). Aspectos del duelo en la literatura. *Psiquiatría Pública*, 12(3).
- Pazos, P. y García, S. (2002). Patología, duelo e identificación. Presentado en IV Congreso Nacional de Psiquiatría. Barcelona.
- Tizón, J. (1998). El duelo y las experiencias de pérdida. *Psiquiatría en Atención Primaria*, 519-540.
- Worden, J.W. (2010). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Paidós.

PSICOESTUDIANTES

CEP – PIE

