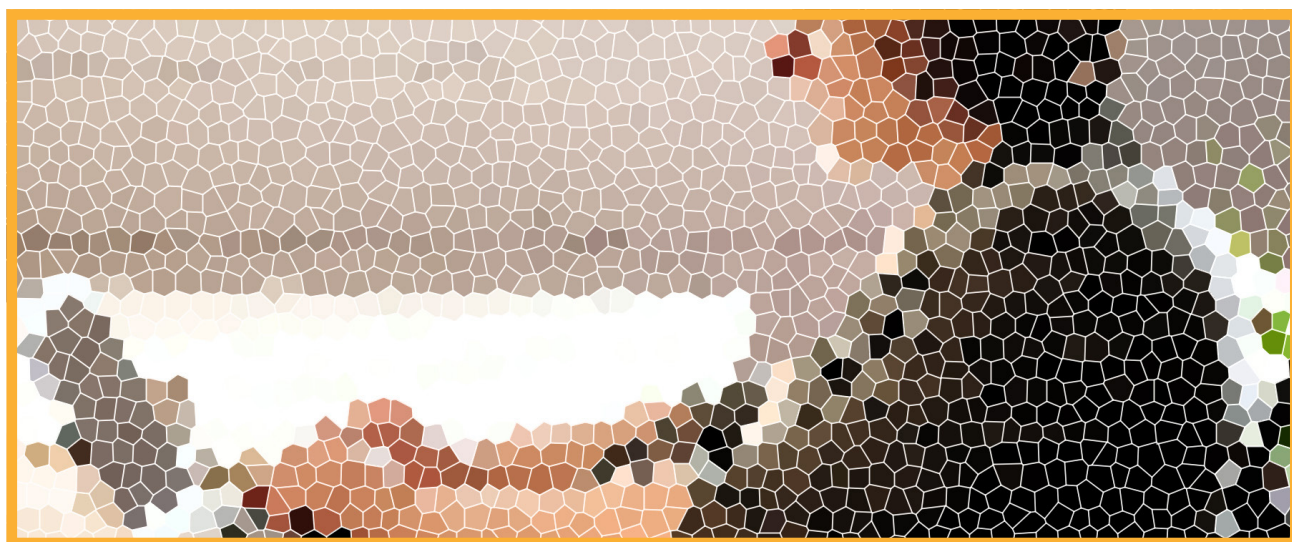




Revista Mexicana de Investigación en Psicología

Nueva época
Diciembre 2019

Volumen 11, Número 1, 2019
ISSN: 2007-3240 (digital)



Contribuciones teóricas y revisiones conceptuales

- **Propuesta de verificación de la robustez del análisis y comprobación de hipótesis en los resultados de estudios en neurociencia cognitiva, psicología y medicina**
Jesua Guzmán-González, Franco Sánchez-García, Humberto Madera-Carrillo y Felipe Medina-Aguayo
- **Lineamientos para una epistemología operacional bajo el paradigma de la complejidad aplicable a la psicología profunda (Primera parte)**
Ignacio Vrljicak

Contribuciones en investigación

- **Propiedades psicométricas de una escala de identidad global en jóvenes mexicanos**
Laura Nadhielii Alfaro-Beracoechea, Olaia Cusi, Darío Paez y Felipe Santoyo-Telles
- **Desarrollo profesional docente desde un modelo centrado en problemas**
Leonardo García Lozano y María de los Reyes Carretero Torres
- **Estructura familiar y adicciones transgeneracionales**
María Peña Gutiérrez y Ana Araceli Navarro Becerra
- **Transitando la infidelidad**
Leticia Sánchez-Gay, Antonio Tena-Suck, José Esparza-Ruiz, Alejandra Hidalgo, Salvador Ortiz-Galicia y Paula Peñalosa-Carretero



Revista Mexicana de Investigación en Psicología

DIRECTORIO

Dr. Ricardo Villanueva Lomeli
Rector General de la Universidad de Guadalajara

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretaría General de la Universidad de Guadalajara

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector General de la Universidad de Guadalajara

Mtro. Edgar Eloy Torres Orozco
Rector del Centro Universitario de la Ciénega

FUNDADOR

Pedro Solís-Cámara R.
Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara, México

EDITORES RESPONSABLES

Lidia Karina Macias-Esparza
Directora Editorial de la Nueva Época. Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara; México

Karla Alejandra Contreras Tinoco
Editora Adjunta. Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara; México

Raúl Medina Centeno
Responsable del proceso de transición a la Nueva Época. Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara; México

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Héctor Eduardo Robledo Mejía
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, México

Dra. Ana Cecilia Morquecho Güitrón
Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara, México.

Dra. Liliana del Rosario Castillejos Zenteno
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, México

Dra. Kattia Paola Cabbas Hoyos
Universidad del Magdalena Santa Marta, Colombia

Dr. Juan Alberto Hernández Padilla
Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, México.

Dr. Carlos Eduardo Martínez Munguía
Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento (CEIC), Universidad de Guadalajara

Mtra. Janethcia del Rocío Jativa Morillo
Universidad Internacional SEK UISEK, Ecuador

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Sistema de Universidad Virtual (UdgVirtual), Universidad de Guadalajara, México.

Asistentes editoriales:
Felipe Alonso Robinson Silva
Andrés Anguiano Castillejos
Juana Lizette Cordero Linares
Patricia Jazmín Amezcua Navarrete

Dra. Tania Carina Zohn Muldoon
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, México

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dr. Juan Luis Linares, Escuela de Terapia Familiar del Hospital de Sant Pau, Barcelona, España.

Dr. Francisco Javier Abellán, Universidad de Murcia, España.

Dra. Luz de Lourdes Aguiluz, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Dr. Amalio Blanco Abarca, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Dr. Nelson Molina Valencia, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Dra. J. María Bermúdez, University of Georgia, USA.

Dr. Guillem Feixas Viaplana, Universidad de Barcelona, España.

Dra. María Silveria Aguiló Tomas, Universidad Carlos III de Madrid.

Dra. Maria Borcsa, Universidad de Ciencias Aplicadas Nordhausen, Alemania.

Dr. Marcelo Rodríguez Ceberio, Universidad de Flores, Argentina.

Revista Mexicana de Investigación en Psicología, Año 2019, Volumen 11, Núm. 1, es una publicación semestral, editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Centro Universitario de la Ciénega, por el Departamento de Comunicación y Psicología, División de Estudios Jurídicos y Sociales Av. Universidad 1115, Col. Linda Vista. C.P. 47820. Ocotlán, Jalisco. México. Tel. (392) 9259400 Ext. 48396

PRESENTACIÓN



La Revista Mexicana de Investigación en Psicología se publica una vez al año, en formato digital y de acceso abierto.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

La política de la RMIP contempla un proceso de comunicación editorial en línea. Esto incluye el envío de manuscritos, sus revisiones y, de ser el caso, también los comentarios de colegas y la respuesta de los autores. Todos los manuscritos sometidos a la RMIP son evaluados por pares con el método de doble ciego. Dos personas ajenas a la Revista evaluarán cada manuscrito.

Nota: Agradecemos mucho la labor realizada por las personas que revisan y/o dictaminan los manuscritos. Esta tarea es sin fines de lucro, depende de su disponibilidad y por ello puede variar el periodo de dictaminación.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.

Para acceder al contenido visitar:

<http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/>

SPONSORS

La Revista Mexicana de Investigación en Psicología (RMIP) es auspiciada por el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

FUENTES DE AYUDA

Agradecemos al Centro Universitario de la Ciénega su apoyo para la publicación de la RMIP.

HISTORIAL DE LA REVISTA

La Revista Mexicana de Investigación en Psicología (RMIP) fue fundada en el año 2009. Actualmente es auspiciada por el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Es una

revista de periodicidad anual, que se publica en formato digital y de acceso abierto. Los objetivos y sistemas editoriales de cada uno de los números de la RMIP son diferentes, pero ambos comparten el acceso libre (Open Access Journal [OAJ]), por lo que cualquier persona interesada puede descargar los artículos a su computadora, lo que favorece que sean más leídos y citados que los artículos de revistas con un costo. La RMIP tiene el propósito de ser receptiva a contribuciones de todos los ámbitos de la psicología. Los artículos publicados en la RMIP representan la opinión de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la posición de las editoras, ni del patrocinador. La responsabilidad por la exactitud de los contenidos del manuscrito, incluyendo las citaciones, recae completamente en los autores. Invitamos a los autores y autoras a participar enviando sus aportaciones por medio de nuestro sistema de envío en línea (OJS).

A partir del año 2020 la RMIP comienza una nueva época.



sumario

Sistema abierto de contribuciones originales Open system for original contributions

CONTRIBUCIÓN TEÓRICA Y REVISIONES CONCEPTUALES /
THEORETICAL CONTRIBUTION AND CONCEPTUAL REVIEWS

11 **Propuesta de verificación de la robustez del análisis y comprobación de hipótesis en los resultados de estudios en neurociencia cognitiva, psicología y medicina**

Results of studies in cognitive neuroscience, psychology, and medicine. A proposal to verify the robustness of the analysis, and hypotheses

Jesua Guzmán-González¹, Franco Sánchez-García², Humberto Madera-Carrillo³ y Felipe Medina-Aguayo⁴

^{1,3}Universidad de Guadalajara, México

²Colegio de Profesionales de la Psicología del Estado de Jalisco, México

⁴Centro de Investigación en Matemáticas, México

23 **Lineamientos para una Epistemología Operacional bajo el Paradigma de la Complejidad aplicable a la Psicología Profunda (Primera Parte)**

Guidelines for an operational epistemology under the paradigm of complexity applicable to depth psychology (Part One)

Ignacio Vrljicak

Universidad del Salvador, Argentina

CONTRIBUCIONES EN INVESTIGACIÓN /
RESEARCH CONTRIBUTIONS

41 **Propiedades psicométricas de una escala de identidad global en jóvenes mexicanos**

Psychometric properties of a global identity scale in young Mexicans

Alfaro Beracochea Laura Nadhieli¹, Cusi Idigoras Olaia², Páez Rovira Darío Alexander³ y Santoyo Telles Felipe⁴

¹Universidad de Guadalajara, México

^{2,3}Universidad del País Vasco, España

⁴Instituto Tecnológico de Colima, México

57

Desarrollo profesional docente desde un modelo centrado en problemas

Teacher professional development from a problem-focused model

Leonardo García Lozano¹ y María de los Reyes Carretero Torres²

¹Universidad de Guadalajara, México

²Universitat de Girona, España

75

Estructura familiar y adicciones transgeneracionales

Family structure and transgenerational addictions

María Peña Gutiérrez¹ y Ana Araceli Navarro Becerra²

^{1,2}Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México

87

Transitando la infidelidad: Investigación orientada por la práctica en un equipo de psicoterapeutas experiencial-sistémicos

Transiting infidelity: a practice-oriented investigation by a group of experiential-systemic psychotherapist

Leticia Sánchez-Gay¹, Antonio Tena-Suck², José Esparza-Ruiz³,

Alejandra Hidalgo⁴, Salvador Ortiz-Galicia⁵ y Paula Peñalosa-

Carretero⁶

¹Universidad ITESO, México

²Universidad Iberoamericana, México

^{3,4,5,6}Centro Empareja

OTROS / OTHERS

Indexaciones

Normas editoriales

Guía de requisitos de manuscritos

Carta de presentación

EDITORIAL

Apreciables lectoras y lectores,

Nos complace presentarles el más reciente número de la Revista Mexicana de Investigación en Psicología, nos referimos, al Volumen 11, Número 1, edición 2019. En este volumen hemos logrado congregar seis artículos. Dos concernientes a la sección de *“Contribuciones teóricas y revisiones conceptuales”* y cuatro que forman parte de la sección *“Contribuciones de Investigación”*.

En las **Contribuciones teóricas y revisiones conceptuales** se adscribe el trabajo denominado *“Propuesta de verificación de la robustez del análisis y comprobación de hipótesis en los resultados de estudios en neurociencia cognitiva, psicología y medicina”* de los autores Jesua Guzmán-González, Franco Sánchez-García, Humberto Madera-Carrillo y Felipe Medina-Aguayo. En el manuscrito, los autores, a partir de una crítica a la gran frecuencia con que p-valuae es usado para contrastar hipótesis en el área de salud, recopilan procedimientos estadísticos complementarios sensibles que pueden ser usados para muestra típicamente clínicas, tales como: el tamaño del efecto y la inferencia bayesiana. Conforme a los autores ambas pruebas estadísticas presentan una correlación entre ellos y con el p-value, lo que permite disminuir la incertidumbre al comprobar supuestos, es decir, posibilita tener una mayor certidumbre en la interpretación de resultados y, por lo tanto, el investigador puede discutir con precisión los hallazgos encontrados en su propia investigación.

Asimismo, está el trabajo *“Lineamientos para una epistemología operacional bajo el paradigma de la complejidad aplicada a la psicología profunda (Primera parte)”* del autor Ignacio Vrljicak, en el cual se presenta una propuesta de un modelo integrativo del inconsciente humano que se acerque al paradigma científico de las ciencias naturales y que ofrezca un mayor aprovechamiento de los aportes de los autores de referencia como modelo estructural.

En cuanto a los artículos que forman parte de la sección de **Contribuciones de investigación se puede mencionar**, en primera instancia, el trabajo *“Propiedades psicométricas de una escala de identidad global en jóvenes”* de autoría de Laura Alfaro-Beracoechea, Olaia Cusi, Darío Páez y Felipe Santoyo-Telles. En el texto se presenta un análisis de las propiedades psicométricas de una escala de identidad global. Este análisis se realizó con una muestra de 372 participantes jóvenes de una región de Jalisco. Se realizaron análisis estadísticos de tipo factorial confirmatorio.

También está el trabajo denominado *“Desarrollo profesional docente desde un modelo centro en problemas”* de Leonardo García y Leonardo García Lozano y María de los Reyes Carretero Torres, quienes partiendo de la pregunta: *¿Cómo se ayudan los profesores que participan en la resolución de problemas identificados y considerados relevantes para su actividad docente dentro de la escuela?* Con base en los resultados de su investigación, el autor sostiene que el aprendizaje es fundamentalmente

un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales en las que llega a ser miembro, en diversos grados, de una comunidad social. Por tanto, el pensamiento, la acción y los sentimientos humanos crecen animados en contextos situados.

De igual forma, se encuentra el artículo “Estructura familiar y adicciones transgeneracionales”, elaborado por María Peña Gutiérrez y Ana Araceli Navarro. En este trabajo las autoras parte de la hipótesis de que la adicción no suele presentarse en una sola generación familiar, sino que, muestra presencia transgeneracional dependiendo de la estructura familiar. Con la intención de contrastar esta hipótesis desarrollaron un estudio de enfoque cualitativo, a partir de un diseño interpretativo realizaron ocho entrevistas a profundidad dirigidas a consejeros en adicciones. Con base en estos elementos las autoras logran visibilizar que en la familia se reproducen patrones de conducta orientados a ocultar e invisibilizar el problema de la adicción en uno o más de sus miembros, facilitando una dinámica de codependencia que reorienta la dinámica familiar, naturalizando el consumo de sustancias como parte de un proceso adictivo, presente en distintas cohortes generacionales.

En tanto, el trabajo de Leticia Sánchez-Gay, Antonio Tena-Suck, José Esparza-Ruiz, Alejandra Hidalgo, Salvador Ortiz-Galicia y Paula Peñalosa-Carretero, titulado “Transitando la infidelidad: Investigación orientada por la práctica en un equipo de psicoterapeutas experiencial-sistémicos” elaborado por Alejandra Hidalgo, José Esparza-Ruiz, Salvador Ortiz-Galicia y Paula Peñalosa-Carretero, analiza las transformaciones en los constructos de infidelidad de ocho psicoterapeutas de parejas que abordan problemas de infidelidad. Esto se realizó siguiendo una metodología cualitativa, con un diseño de investigación-acción que se llevó a cabo en un grupo de supervisión. En los resultados los autores destacan que los psicoterapeutas viven emociones y toman posturas en su vinculación con los consultantes, modificando las maneras de afrontar la crisis, sin conseguir su completa re significación. Además, que según los autores la evitación como estilo de apego, el temor de afrontar el dolor y la vulnerabilidad evitan en ocasiones que el proceso sea completado.

Por último, queremos agradecer a las y los revisores pares y, a las y los asistentes editoriales, ya que este volumen es producto del trabajo, esfuerzo y colaboración responsable, comprometida y generosa de muchas y muchos actores.

Equipo editorial responsable:

Dr. Pedro Solís Camara, *Fundador*.

Dra. Lidia Karina Macias-Esparza; *Directora Editorial de la Nueva Época*.

Dra. Karla Alejandra Contreras Tinoco; *Editora Adjunta de la Nueva Época*.

Dr. Raúl Medina Centeno, *Editor responsable del proceso de transición a la Nueva Época*.



**CONTRIBUCIÓN TEÓRICA Y REVISIONES
CONCEPTUALES**

*Theoretical contribution and conceptual
reviews*

Propuesta de verificación de la robustez del análisis y comprobación de hipótesis en los resultados de estudios en neurociencia cognitiva, psicología y medicina

JESUA GUZMÁN-GONZÁLEZ¹, FRANCO SÁNCHEZ-GARCÍA², HUMBERTO MADERA-CARRILLO³,
FELIPE MEDINA-AGUAYO⁴

¹ Centro de Evaluación e Investigación en Psicología, Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México

² División de Innovación y Desarrollo Tecnológico en Psicología, Colegio de Profesionales de la Psicología del Estado de Jalisco. Guadalajara, Jalisco, México

³ Departamento de Disciplinas Filosóficas, Metodológicas e Instrumentales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México

⁴ Departamento de Probabilidad y Estadística, Centro de Investigación en Matemáticas, AC, Guanajuato, Guanajuato, México

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

Guzmán-González, J., Sánchez-García, F., Madera-Carrillo, H., & Medina-Aguayo, F. (2019). Propuesta de verificación de la robustez del análisis y comprobación de hipótesis en los resultados de estudios en neurociencia cognitiva, psicología y medicina. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 11(1), pp 11-22

Resumen

El p-value es el análisis estadístico más utilizado para comprobar hipótesis en áreas de la salud; sin embargo, su uso único presenta desventajas que afectan los estudios por depender del tamaño de la muestra y necesitar una distribución normal. Esto justifica buscar formas más flexibles y robustas para comprobar hipótesis. El objetivo de este trabajo es recopilar procedimientos estadísticos complementarios sensibles para muestras típicamente clínicas. Durante el proceso, se eligió el tamaño del efecto y la inferencia bayesiana. Ambos presentan una correlación entre ellos y con el p-value, lo que permite disminuir la incertidumbre al comprobar supuestos. Se propone que el grado de certidumbre de la inferencia bayesiana se base en literatura previa y valores δ reportados, y se añada el apartado de intervalos de credibilidad en la tabla de mediciones generales, además de incluir las hipótesis sometidas a prueba y

mostrar las evidencias a favor de H^0 y H^1 . La implementación de las propuestas presentadas como complemento de la estadística frecuentista apoyará la interpretación de hipótesis con mayor fuerza estadística y mejor toma de decisiones. Se sugiere integrarlas a la revisión académica o de cursos, y la realización de convenciones para esparcir su uso adecuado.

Palabras clave: intervención clínica, interpretación, análisis bayesiano, tamaño del efecto

Results of studies in cognitive neuroscience, psychology, and medicine. A proposal to verify the robustness of the analysis, and hypotheses

Abstract

The history and growth of humanity was determined, not only by the advances of the results of scientific discoveries and investigations, but also by regrettable situations such as wars and great epidemics that have killed millions of human beings. Each one of these situations has marked milestones that have generated opportunities for change and evolution at multiple levels. The article recounts and analyzes the history, the symptomatic descriptions, the etiology and the context of the moment, in which diseases, large viral outbreaks and infections developed. Epidemics and pandemics that are the result of context variables such as poverty, lack of hygiene, individualism, the hyperkinetic rhythm of life. A

Dirigir toda correspondencia al autor a la siguiente dirección:

Jesua Guzmán-González

Sierra Mojada 950, Puerta 7, Edificio A, Col. Independencia, CP 44340, Guadalajara, Jalisco, Departamento de Psicología Básica, Edificio I segunda planta.

RMIP 2019, Vol. 11, Núm. 1, pp. 11-22

www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Derechos reservados ©RMIP

detailed historical bibliographic study was carried out where some epidemics were selected. The research developed from ancient Greece and was divided for its organization into Pandemic Pests, Historical Pandemics, Pandemic Flu, Pandemics and more recent epidemics. The purpose is to analyze the variables vulnerability, resilience, and crisis, and find common patterns in the different epidemics such as xenophobic attitudes, poverty and health, disease as punishment, social crisis, hygiene, emotions such as uncertainty, fear, anguish and anxiety.

Keywords: clinical intervention, interpretation, Bayesian analysis, effect size

INTRODUCCIÓN

Dada la reciente crisis de confianza en la investigación clínica e interventora (Begley & Ellis, 2012; Button *et al.*, 2013; Ioannidis, 2005; John *et al.*, 2012; Nosek *et al.*, 2012; Nosek & Bar-Anan, 2012; Pashler & Wagenmakers, 2012; Simmons *et al.*, 2011), los investigadores se vieron forzados a explorar formas más robustas, válidas y fiables para apoyar los resultados en investigaciones. El procedimiento más común utilizado es la interpretación del valor p (p -value), que calculan la mayoría de los software estadísticos; sin embargo, en forma reciente, se ha sugerido utilizar medidas complementarias para mejorar la potencia estadística que permita disminuir el grado de incertidumbre, dado que este es insuficiente para llegar a una adecuada conclusión (Solla *et al.*, 2018).

El valor p (" p "), también conocido como *test* de significancia para la hipótesis nula (TSHN), es un procedimiento que permite observar la probabilidad de que el muestreo de los datos se encuentre dentro o fuera de lo esperado en términos de distribución, y se asume que la hipótesis nula (H^0) es cierta. A partir de este supuesto, hay dos marcos de interpretación: en el marco fisheriano es interpretado como una medida continua de compatibilidad entre los datos observados y la H^0 (Greenland *et al.*, 2016), mientras que, en el marco de Neyman-Pearson, el objetivo de la prueba estadística es la toma de decisiones, de tal manera que, basados en los resultados de la prueba estadística, y sin saber si la hipótesis es verda-

dera o falsa, se asume un tipo de hipótesis dependiendo de lo buscado en el estudio, por ejemplo, comprobar diferencias de grupo o correlaciones en función de lo esperado.

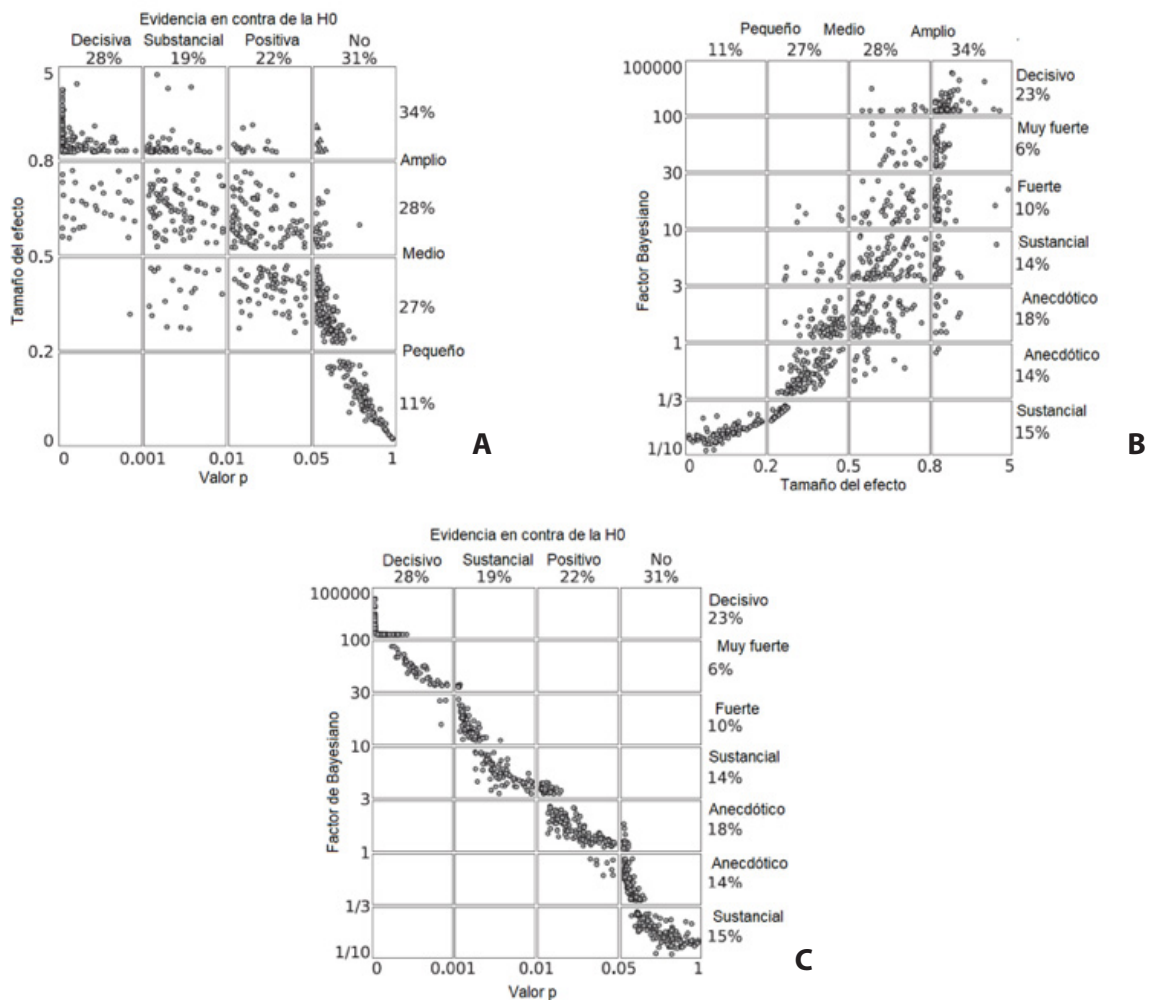
En este sentido, la compatibilidad de los datos con la H^0 puede establecerse con el continuo entre 1 (perfectamente compatible) y 0 (perfectamente incompatible), por lo que su interpretación depende de la lógica y las consideraciones estadísticas; lo más usual es que se asuma que un valor $p < .05$ considera incompatibilidad con una distribución que apoye la H^0 (Wasserstein *et al.*, 2019); de hecho, es bastante usual que se admita como una forma de observar la ausencia de relación o de efecto entre dos o más fenómenos medidos dada la paridad o la incompatibilidad de lo obtenido (Colquhoun, 2017), aunque dicho estadístico no haya sido creado para esa función. De acuerdo con lo anterior, es necesario resaltar que el uso único de la p tiene desventajas importantes; incluso, Greenland (2016) enumera al menos 25. No obstante, existen algunas que afectan de modo directo los estudios de intervención; una de las más importantes es que este valor es altamente dependiente del tamaño de la muestra; por ello, un muestreo pequeño dificulta alcanzar una significancia, o bien, el hecho de que este no siempre alcanza una distribución normal.

En cuanto a este último punto, Micceri (1989) encontró en una muestra de cerca de 440 estudios clínicos y de intervención llevados a cabo en la época que tan solo el 28.4% alcanzaban una distribución paramétrica en términos de simetría; por ello, eso obliga a los académicos a buscar formas más flexibles, pero igual de válidas para la comprobación de hipótesis en este tipo de estudios. Por lo tanto, el objetivo de nuestro estudio es recopilar procedimientos estadísticos complementarios que permitan robustecer la evidencia obtenida para la confirmación de hipótesis, sobre todo para estudios de intervención. Para ello, existen algunas alternativas que potencian el poder estadístico donde, por cualquier razón, la muestra es relativamente pequeña, o bien, no se alcanza la normalidad distribucional.

Estos cálculos son procedimientos complementarios requeridos para mejorar las pruebas de hipótesis (Hand, 2012) y, a pesar de que el procedimiento idóneo debería ser calcular a priori el tamaño de la muestra y la potencia estadística, por lo regular se calculan por separado, pese a que la tendencia más reciente en términos de evidencia científica aconseja calcularlos en el mismo estudio, dado que se ha descrito una correlación importante entre el valor δ , el FB y el valor p . De esa manera, una congruencia entre

los tres permite disminuir la incertidumbre en la comprobación de los supuestos. Esto puede observarse en un estudio de Wetzels y colaboradores (2011) que encontró, en un total de 855 pruebas t , que los valores p , los valores δ y el FB tenían una gran probabilidad de coincidir en el sustento de la hipótesis (ver Figura 1); esta potencia estadística contribuye a que los investigadores no sobreestimen la evidencia a favor de un efecto solo con el valor p .

Figura 1. Esquema de relación entre el valor p , el tamaño del efecto y el factor bayes



Nota: Relación entre el tamaño del efecto y los valores p (A), relación entre el tamaño del efecto y el factor bayesiano (B) y por último relación entre el valor p y el factor bayesiano (C). Diagrama de dispersión donde los puntos indican una coherencia relativa entre los tres cálculos realizados a partir de la muestra dada (855), mientras que los indicados por triángulos indican grandes inconsistencias, adaptado de Wetzels (2011).

$\delta = d$ DE COHEN, VALOR DELTA O TAMAÑO DEL EFECTO

El cálculo de δ es una medida cuantitativa que ayuda a entender el grado en el que un fenómeno está presente en un grupo de estudio; para datos paramétricos, se desarrolló la d de Cohen (2013), la cual puede entenderse de dos formas: como la forma 'r' en términos de asociación o la 'd' en términos de diferencias de medias entre grupos (Ellis, 2010). Este cálculo ha sido poco utilizado en revistas psicológicas según revisiones sistemáticas: solo alrededor de un 10% (García *et al.*, 2008). La operación matemática para el cálculo de la forma d se expresa como:

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sigma}$$

Mientras que, para la forma r , medida de la cual se puede inferir relación, es:

$$r = \frac{d}{\sqrt{d^2 + 4}}$$

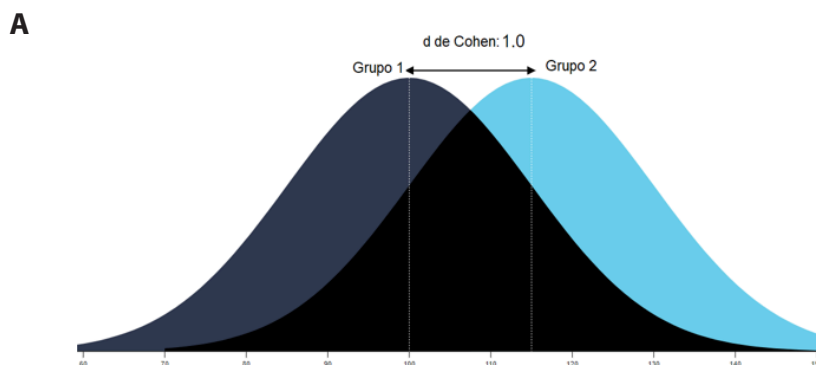
El propio Cohen (2013) menciona que este efecto no tiene una interpretación estandarizada y que, a pesar de que se menciona un “.80” como un valor adecuado, también advierte que no debe considerarse como una ley sobre los datos y evitar entenderse como un valor p a toda costa (Gurnsey, 2017), ya que asumir puntos de corte puede ser engañoso (Baguley, 2009). De hecho, los autores sugerimos observar cuáles son los valores δ específicos reportados para cada fenómeno estudiado, porque es probable que una

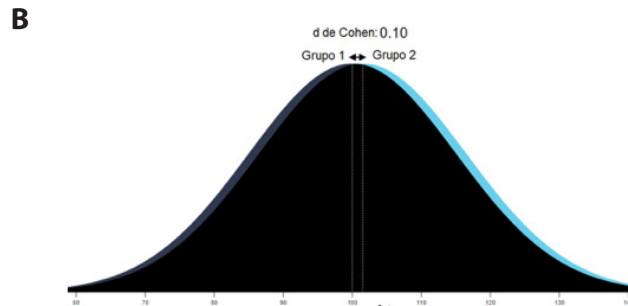
ciencia como la química, que es relativamente más estable en sus variables, presente un valor δ mayor en comparación con la sociología, que tiene variables menos estables.

Al respecto, un trabajo de Szucs y Ioannidis (2017) recopila los valores reportados comúnmente en la literatura y concluye que, para la literatura de la neurociencia cognitiva, hay un δ pequeño de .14, moderado de .44 y amplio de .67; para la medicina, un δ pequeño de .23, moderado de .57 y amplio de .77, mientras que para la psicología, un δ pequeño de .23, moderado de .60 y amplio de .78. Además, existen formas de mejorar la interpretación de este valor, como el coeficiente de superposición (OVL o η) (Al-Saleh & Samawi, 2007; Reiser & Faraggi, 1999), que es el resultado de multiplicar dos veces la función de la distribución acumulativa para la distribución normal por el negativo de la mitad de la δ (para consultar su cálculo de manera sencilla en el programa R, revisar a Ventura-León [2018] junto con otros coeficientes).

Con dicho coeficiente podemos observar qué tanto porcentaje de los datos obtenidos se superpone entre sí, es decir, si hubiera un $d = 1.0$, entonces obtenemos un $\eta = .6170$ y, por lo tanto, podemos asumir que cerca del 62% de las puntuaciones de los grupos estudiados se superponen/interceptan entre sí, como en la Figura 2A; por el otro lado, en la Figura 2B se tiene un $d = 0.1$, $\eta = .96$ y, en consecuencia, una intersección del 96% de las puntuaciones. En este caso es muy poco probable obtener una significancia estadística.

Figura 2. Representación gráfica del tamaño del efecto cuando se compraran grupos





Nota: El término de superposición en este caso se entiende como la zona más oscura donde se interponen ambas distribuciones (\cap), mientras que ambos extremos más claros son los grupos estudiados. El presente gráfico se hizo con ayuda del visualizador creado por Magnusson (Magnusson, 2020)

Para medidas no paramétricas, existe un cálculo muy semejante derivado de la correlación de rangos biserial de Glass (1966), en el que se utiliza la prueba de suma de rangos U desarrollada por Mann y Whitney (1947), a partir de la prueba no paramétrica de Wilcoxon (1945). En su artículo original, Mann y Whitney definen la U como un conteo del número de veces en las que el puntaje de y, el puntaje del grupo 1, precede el rango del puntaje de x, que proviene del grupo 2.

En ese sentido, la U es fácil de interpretar dado que, dependiendo del número de pares, se puede saber qué tan favorable es para una hipótesis. De esa manera, interpretar el tamaño del efecto entre ambos grupos requiere primero entender su lenguaje bajo el supuesto de la correlación similar a la 'r' que clásicamente se utiliza; por ejemplo, si se tuviera un grupo control de 10 y uno experimental de 10, esto implicaría que existen un total de 100 pares ($10 \times 10 = 100$); si 70 de esos pares fueran favorables y 30 desfavorables, según la suma de rangos, entonces la U es igual a 30, de tal modo que el dividir la U entre el total de pares (n) permite obtener la proporción de pares favorables representado por (f), que puede ser usado como una medida del tamaño del efecto con la U de Mann-Whitney (Kerby, 2014).

McGraw y Wong (1992) discutieron en su trabajo la mejor forma de poder utilizar el valor δ ; en ese sentido, cuando se tiene que interpretar con base en el marco de las correlaciones biserial, en el cual el resultante de la ecuación de

Wendt (1972) proviene de considerar la U y el tamaño de la muestra permite entender la dirección de los datos, la fórmula es la siguiente:

$$r = \frac{2(\bar{R}_1 - \bar{R}_2)}{n_1 + n_2}$$

En términos prácticos, a mayor nivel de correlación, menor efecto entre variables. Aunque también existe la posibilidad de realizar la ecuación inversa para determinar un δ a partir de r con la fórmula de Friedman (1968):

$$d = \frac{2r}{\sqrt{1-r^2}}$$

LA ESTADÍSTICA BAYESIANA

El enfoque bayesiano debe diferenciarse de la estadística inferencial clásica, que utiliza comúnmente los supuestos del TSHN. A esta última también se le conoce como estadística frecuentista, por considerar que la probabilidad de que un evento ocurra puede ser interpretada como la frecuencia relativa, o proporción de veces, de que el evento en cuestión suceda en una serie de experimentos. En ese sentido, se requiere entender que utilizar de manera adecuada el TSHN significa realizar una primera línea de pruebas estadísticas que deben complementarse, ya que, en cierta medida, estas permiten separar los verdaderos efectos de una probabilidad aleatoria de obtener lo que el investigador desea (Benjami-

ni & Cohen, 2017). En contraste, la estadística bayesiana tiene algunas bondades que pueden aprovecharse, en especial en muestras pequeñas. Una de las principales ventajas del paradigma bayesiano es que favorece el utilizar valores δ conocidos de la propia disciplina, así que otorga al investigador herramientas de mayor precisión para discutir los nuevos hallazgos, o bien, a la toma de decisiones en el estudio; de nuevo, sugerimos utilizar el trabajo de Szucs (2017) a fin de consultar en su análisis los valores delta encontrados en las disciplinas descritas en esa propuesta.

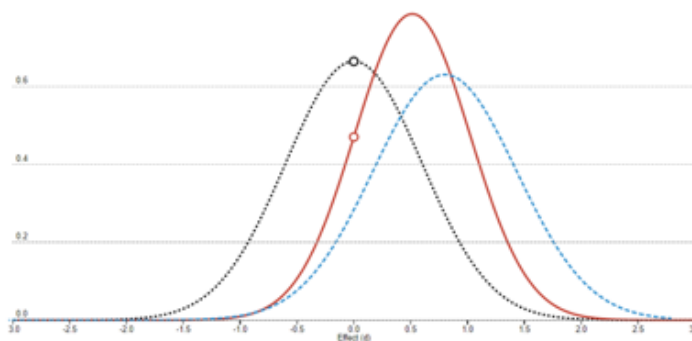
Dicho esto, vale la pena resaltar que los datos tampoco necesitan comprobación del supuesto paramétrico, ya que las estimaciones por intervalos de credibilidad son más precisas y permiten calcular un grado de certidumbre para contrastar hipótesis (De la Fuente *et al.*, 2009). Por otro lado, también ofrece métodos que pueden incorporar información crucial de modo directo en el modelo estadístico, como aspectos cualitativos. Lamentablemente, el enfoque bayesiano no es tan popular como los valores p en ciertas ramas de la ciencia, en parte, debido a que no se ha llegado a acuerdos entre científicos para su uso adecuado (Greenland *et al.*, 2016), sobre todo en el establecimiento de los valores δ a priori o valores esperados.

El beneficio que nuestro trabajo sugiere aprovechar de la estadística bayesiana tiene que ver con el soporte de la hipótesis nula; es bien sabido que, cuando esta no se rechaza, el valor p oscilará entre .05 y 1 usando el enfoque frecuentista. Sin

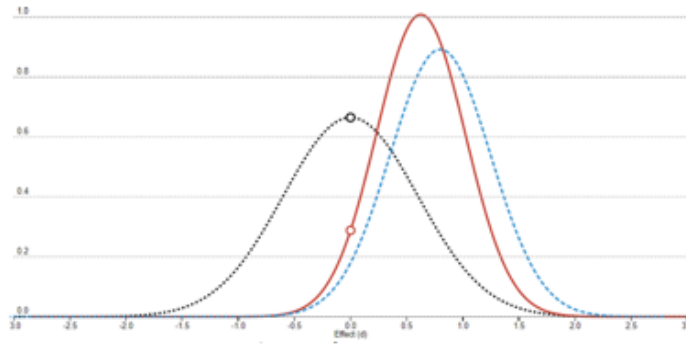
embargo, para el FB se calcula un δ esperado a priori, uno observado y uno agregado (llamado también posterior) para apoyar diferencias de grupo (\neq) o una probabilidad de que un grupo tenga un medición mayor o menor que otro ($A < B$ o $A > B$)).

La interpretación se realiza con base en la evidencia; puede ser que la evidencia a favor de una hipótesis sea muy débil y, a medida que se recopilen más datos, el FB favorezca la hipótesis alternativa; de hecho, es probable que, a medida que el tamaño de la muestra aumente, la tendencia para obtener una significancia aparecerá (Rouder *et al.*, 2009), como se observa en la Figura 3, en la que se utilizan el mismo rango δ , mismo valor δ entre grupos y se puede observar cómo, conforme la n aumenta, se alcanza mayor significancia. No obstante, es necesario resaltar que, a pesar de que la muestra es pequeña, el análisis del FB permite generar grados de certidumbre que evidencian una tendencia. Si esta es favorable cuando la n es pequeña, es probable que se mantenga mientras mayor sea el tamaño de la muestra, posiblemente en futuros estudios o intervenciones. Para ello, los valores utilizados deben ser lo más precisos posibles, dado que la probabilidad de que el δ del estudio se presente entre el rango δ empleado depende de la interacción de estos dos más el grado de confianza que se elija para el estudio, y eso obedece, en gran medida, a los objetivos, el tipo de estudio y la disciplina, como discutiremos más adelante.

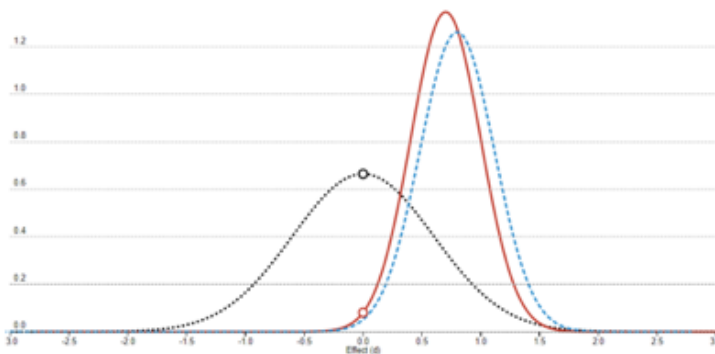
Figura 3. Ejemplos de apoyo de hipótesis en función de la muestra



A)
 $\sigma\delta = 0.6$
 $n = 5$
 $\delta = 0.8$
FB01 = .707
FB10 = 1.41
Valor p = .206



B)
 $\sigma\delta = 0.6$
 $n = 10$
 $\delta = 0.8$
 $FB01 = .434$
 $FB10 = 2.31$
Valor p = .073



C)
 $\sigma\delta = 0.6$
 $n = 20$
 $\delta = 0.8$
 $FB01 = .122$
 $FB10 = 8.20$
Valor p = .011*

Nota: Visualización de inferencia bayesiana configurada para ver la distribución de densidad en un estudio hipotético ($\delta = 0.8$) donde progresivamente aumenta la muestra, los parámetros son los encontrados en la literatura previa (0.6). Se puede observar que las gráficas tienen tres líneas de colores diferentes. La línea negra punteada es la distribución de la densidad de los valores δ previos, también la literatura lo llama evidencia previa necesaria para el FB. La línea roja lisa es la distribución de densidad posterior del valor δ , es decir, la evidencia encontrada en el estudio actual o lo que la literatura llama "posterior". El círculo negro y rojo en las curvas antes descritas representan la probabilidad de 0 bajo la información previa y posterior, respectivamente. Por último, la línea punteada azul indica la relación de probabilidad en función de la densidad de Savage-Dickey que se utilizó para calcular el FB, es la que permite obtener el soporte de la hipótesis. El presente gráfico se hizo con ayuda del visualizador creado por Magnusson (2020)

En el enfoque bayesiano clásico, el grado de certidumbre sería otorgado por el investigador experto, y en el propuesto en este trabajo ese grado de creencia se tomaría de la literatura previa, específicamente de los valores δ reportados (Schönbrodt & Wagenmakers, 2018; Szucs & Ioannidis, 2017; Wetzels *et al.*, 2011). Esta distribución previa será más o menos dispersa en función de la certidumbre de la evidencia; en ese sentido, más que un valor, resulta que es un rango de valores delta (δ) en el cual la evidencia indica si hay mayor probabilidad de obtener un resultado fuera o dentro de este rango, de tal manera

que una mayor cercanía (o lejanía) corrobora evidencias ante una hipótesis. Para ello, se necesitan fijar tres valores: la probabilidad de aparición del rango, en la que debemos elegir la posibilidad de cuantificar el grado de confianza que tenemos de que una medición, en este caso la del estudio, se presente en este rango.

Los autores proponemos utilizar la Tabla 1, en la que se hicieron los cálculos del rango δ reportados en la literatura (Szucs & Ioannidis, 2017). Además, es necesario aclarar que la distribución de densidad que usamos es la de Cauchy, dado que posee colas pesadas, en comparación con la

normal, y que es no-informativa, lo cual favorece que los datos influyan en la posterior y, por tanto, en la toma de decisiones (Rouder *et al.*, 2009), y facilita cuantificar la probabilidad de que un valor pueda entrar en un cierto rango de ella (Arnold & Beaver, 2000; Kent & Tyler, 1988).

En la Tabla 1 se encuentran los parámetros de dispersión que deben usarse en la distribución Cauchy a fin de obtener la probabilidad deseada, es decir, que delta se encuentre entre $-\delta$ y δ , donde δ es el valor reportado; por ejemplo, en la pri-

mera línea donde $\delta = 0.14$, a mayor porcentaje de probabilidad se requiere una menor dispersión, esto es, la densidad estará más concentrada en el origen. Los cálculos se realizaron en el programa R (2020) para determinar opciones, la probabilidad y los rangos δ con los valores reportados con los siguientes códigos, por si algún lector se encuentra interesado en valores específicos “`d<-0.14//probas<-c(.2,.3,.4,.5,.6,.7,.8,.9)//vec<-d/qcauchy(1/2+probas/2,0,1)//print(vec)`” y “`pcauchy(.23,0,0.07) - pcauchy(-.23,0,0.07) = 0.20`”.

Tabla 1. Valores δ reportados en el trabajo de Szucs y Ioannidis (2017) separados por disciplina y porcentaje de probabilidad de aparición dentro de la distribución

	Disciplina	δ	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%
Efecto pequeño	Neurociencia cognitiva	.14	.430	.274	.192	.140	.101	.071	.045	.022
	Psicología	.23	.707	.451	.316	.230	.167	.117	.074	.036
	Medicina	.23	.707	.451	.316	.230	.167	.117	.074	.036
	Todos los subcampos	.17	.523	.333	.233	.170	.123	.086	.055	.026
Efecto moderado	Neurociencia cognitiva	.44	1.354	.863	.605	.440	.319	.224	.142	.069
	Psicología	.60	1.846	1.177	.825	.600	.435	.307	.194	.095
	Medicina	.57	1.744	1.118	.784	.570	.414	.290	.185	.090
	Todos los subcampos	.49	1.508	.961	.674	.490	.356	.249	.159	.077
	Neurociencia cognitiva	.67	2.062	1.314	.922	.670	.486	.341	.217	.106
Efecto amplio	Psicología	.78	2.400	1.530	1.073	.780	.566	.397	.253	.123
	Medicina	.77	2.369	1.511	1.059	.770	.559	.392	.250	.121
	Todos los subcampos	.71	2.185	1.393	.977	.710	.515	.361	.230	.112

Cuando se obtiene evidencia a favor de la H^0 , significa que el rango δ y el valor δ obtenido en el estudio no difieren entre sí, es decir, $H^0: \delta = 0$, por lo que medir el soporte de evidencia con base en los datos para H^0 frente a H^1 requiere valores relativamente distantes entre la priori y lo

observado, ya que un probable δ cercano a 0 con valores positivos es tan probable como su correspondiente valor negativo (Rouder *et al.*, 2009). La lógica detrás de la interpretación tiene que ver con el hecho de que la evidencia a favor de una hipótesis tiene “X” veces más probabilidad

de aparecer bajo H^0 frente a H^1 , o viceversa. Otro punto importante que resalta las ventajas del FB es que este permite conocer la evidencia para soportar la H^0 y la hipótesis alterna (H^1) al mismo tiempo, expresada de la siguiente manera: FB_{01} , o bien, si se busca encontrar evidencia relativa de la H^1 sobre la H^0 sería FB_{10} . Expresiones como $p(\mu H^0 > \mu H^1)$ o $p(\mu H^0 < \mu H^1)$ ayudan a los lectores a saber qué tipo de hipótesis se contrasta, a diferencia de la organización del valor p , que provee evidencia en contra de H_0 ; en esta se planea mostrar los grados de certidumbre o probabilidad de contraste. La palabra ‘ p ’ implica probabilidad y μ (mu) es la medición del grupo.

PROPUESTA DE REPORTE DE RESULTADOS

En nuestra propuesta de presentación de resultados, los autores sugerimos que dentro de la tabla de mediciones generales y características de la población, identificadas como sociodemográficas en algunas investigaciones, se añada el apartado de intervalos de confianza al 95%, o bien, si no se tiene acceso a ellos, las estimaciones de los intervalos de credibilidad fijados en 2.5% (menos dos

desviaciones estándar) y 97.5% (más dos desviaciones estándar), la media de la muestra (por grupo) y su desviación estándar, o si esta no cumple con características paramétricas, entonces reportar las medianas y los rangos intercuartílicos. En la Tabla 2, que contendría los resultados del estudio, sugerimos que deben incluirse todas las hipótesis sometidas a prueba que tengan relación con la totalidad de las comparaciones de dos en dos; además, siempre deben mostrarse las evidencias a favor de la H^0 y H^1 para que el lector las compruebe y solo reporte las evidencias superiores al nivel de anecdótico. Las variables independientes pueden ser numéricas (discretas o continuas) o cualitativas (nominales u ordinales); eso dependerá del nivel de análisis y la prueba a contrastar, de tal manera que, al incluirse en las tablas, pueda facilitarse el proceso analítico del lector. En el apartado de la probabilidad bayesiana, observamos que se encuentran tres apartados con la siguiente leyenda: “ $A \neq B$; $A < B$; $A > B$ ”; este elemento significa la evidencia a favor de una hipótesis según el acomodo de ella.

Tabla 2. Pruebas de diferencias de grupo

Medidas	t	p	δ	η	FB ¹⁰		FB ⁰¹	
Variable explicada ^{AB}	.080	.937	.019	.99	$\mu A \neq B$.792	$\mu A \neq B$	1.262*
					$\mu A > B$.813	$\mu A > B$	1.229*
					$\mu A < B$.771	$\mu A < B$	1.297*

Nota: A = Medición previa; B = Medición posterior
> la H^1 especifica que la medida A es mayor que la medida B; < la H^1 especifica que la medida A es menor que la medida B

* = Soporte de evidencia significativa

CONCLUSIÓN

Complementar los análisis del valor p con el análisis del tamaño del efecto y del factor Bayes resulta de utilidad, dado que permite tener una mayor certidumbre en la interpretación de resultados y, por lo tanto, el investigador puede discutir con precisión los hallazgos encontrados

en su propia investigación. Estos métodos complementarios brindan mejores resultados si se interpretan en conjunto, ya que resulta útil explorar e interpretar los datos a partir de los datos aquí brindados en software que consideran el FB, como el programa R (2020), JASP (2020) o JAMOVI (2020).

Motivamos, entonces, el uso de estas alternativas en aras de reducir las desventajas que podría presentar el uso exclusivo de un método estadístico, así como la integración de su revisión de manera académica o la creación de cursos estadísticos que incluyan estos temas. Asimismo, recomendamos concertar acuerdos científicos de expertos en el tema para poder llegar a convenciones para el uso adecuado de este paradigma. Finalmente, revisar la bibliografía aquí presentada puede contribuir al desarrollo de métodos alternos que permitan adecuarse a los datos encontrados comúnmente en estas disciplinas científicas, especialmente en muestras pequeñas comúnmente encontradas en las disciplinas previamente mencionadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Saleh, M. F. & Samawi, H. M. (2007). Interference on overlapping coefficients in two exponential populations. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(2), 503-516. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1193890440>
- Arnold, B. C. & Beaver, R. J. (2000). The skew-Cauchy distribution. *Statistics & Probability Letters*, 49(3), 285-290. [https://doi.org/10.1016/S0167-7152\(00\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0167-7152(00)00059-6)
- Baguley, T. (2009). Standardized or simple effect size: What should be reported? *British Journal of Psychology*, 100(3), 603-617. <https://doi.org/10.1348/000712608X377117>
- Begley, C. G. & Ellis, L. M. (2012). Raise standards for preclinical cancer research. *Nature*, 483(7391), 531-533. <https://doi.org/10.1038/483531a>
- Benjamini, Y. & Cohen, R. (2017). Weighted false discovery rate controlling procedures for clinical trials. *Biostatistics*, 18(1), 91-104. <https://doi.org/10.1093/biostatistics/kxw030>
- Button, K. S., Ioannidis, J. P. A., Mokrysz, C., Nosek, B. A., Flint, J., Robinson, E. S. J. & Munafò, M. R. (2013). Power failure: Why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(5), 365-376. <https://doi.org/10.1038/nrn3475>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Colquhoun, D. (2017). The reproducibility of research and the misinterpretation of p-values. *Royal Society Open Science*, 4(12), 171085. <https://doi.org/10.1098/rsos.171085>
- De la Fuente, E. I., Cañadas, G. R., Guardia, J. & Lozano, L. M. (2009). Hypothesis probability or statistical significance? *Methodology*, 5(1), 35-39. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.5.1.35>
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511761676>
- Friedman, H. (1968). Magnitude of experimental effect and a table for its rapid estimation. *Psychological Bulletin*, 70(4), 245-251. <https://doi.org/10.1037/h0026258>
- García, J., Ortega, E. y De la Fuente, L. (2008). Tamaño del efecto en las revistas de psicología indizadas en Redalyc. *Informes Psicológicos*, 10(11), 173-188.
- Glass, G. V. (1966). Note on rank biserial correlation. *Educational and Psychological Measurement*, 26(3), 623-631. <https://doi.org/10.1177/001316446602600307>
- Greenland, S., Senn, S. J., Rothman, K. J., Carlin, J. B., Poole, C., Goodman, S. N. & Altman, D. G. (2016). Statistical tests, P values, confidence intervals, and power: A guide to misinterpretations. *European Journal of Epidemiology*, 31(4), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s10654-016-0149-3>
- Gurnsey, R. (2017). *Statistics for research in Psychology: A modern approach using estimation*. SAGE Publications inc.
- Hand, D. J. (2012). Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis. En G. Cumming (ed.). *International Statistical Review*, 80 (2). https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2012.00187_26.x
- Ioannidis, J. P. A. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 2(8), e124. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124>
- JASP Team (2020). JASP (0.13.1). University of Amsterdam.
- John, L. K., Loewenstein, G. & Prelec, D. (2012). Measuring the prevalence of questionable research practices with incentives for truth telling. *Psychological Science*, 23(5), 524-532. <https://doi.org/10.1177/0956797611430953>
- Kent, J. T. & Tyler, D. E. (1988). Maximum likelihood estimation for the wrapped Cauchy distribution. *Journal of Applied Statistics*, 15(2), 247-254. <https://doi.org/10.1080/02664768800000029>
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3, 11. IT.3.1. <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>
- Magnusson, K. (2020). *Interpreting Cohen's d effect size: An interactive visualization*.
- Mann, H. B. & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50-60. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491>
- McGraw, K. O. & Wong, S. P. (1992). A common language effect size statistic. *Psychological Bulletin*, 111(2), 361-365. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.2.361>
- Micceri, T. (1989). The unicorn, the normal curve, and other improbable creatures. *Psychological Bulletin*, 105(1), 156-166. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.1.156>
- Nosek, B. A. & Bar-Anan, Y. (2012). Scientific Utopia: I. Opening Scientific Communication. *Psychological Inquiry*, 23(3), 217-243. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2012.692215>
- Nosek, B. A., Spies, J. R. & Motyl, M. (2012). Scientific Utopia. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 615-631. <https://doi.org/10.1177/1745691612459058>
- Pashler, H. & Wagenmakers, E. (2012). Editors' Introduction to the special section on replicability in Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 528-530. <https://doi.org/10.1177/1745691612465253>
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Reiser, B. & Faraggi, D. (1999). Confidence intervals for the overlapping coefficient: The normal equal variance case. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 48(3), 413-418. <https://doi.org/10.1111/1467-9884.00199>
- Rouder, J. N., Speckman, P. L., Sun, D., Morey, R. D. & Iverson, G. (2009). Bayesian t tests for accepting and rejecting the null hypothesis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(2), 225-237.

- <https://doi.org/10.3758/PBR.16.2.225>
- Schönbrodt, F. D. & Wagenmakers, E.-J. (2018). Bayes factor design analysis: Planning for compelling evidence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(1), 128-142. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1230-y>
- Simmons, J. P., Nelson, L. D. & Simonsohn, U. (2011). False-positive psychology. *Psychological Science*, 22(11), 1359-1366. <https://doi.org/10.1177/0956797611417632>
- Solla, F., Tran, A., Bertonecelli, D., Musoff, C. & Bertonecelli, C. M. (2018). Why a P-value is not enough. *Clinical Spine Surgery*, 31(9), 385-388. <https://doi.org/10.1097/BSD.0000000000000695>
- Szucs, D. & Ioannidis, J. P. A. (2017). Empirical assessment of published effect sizes and power in the recent cognitive neuroscience and psychology literature. *PLOS Biology*, 15(3), e2000797. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2000797>
- The Jamovi Project (2020). *Jamovi* (1.2). <https://www.jamovi.org>.
- Ventura-León, J. (2018). Otras formas de entender la d de Cohen. *Revista Evaluar*, 18(3). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v18.n3.22305>
- Wasserstein, R. L., Schirm, A. L. & Lazar, N. A. (2019). Moving to a world beyond “ $p < 0.05$.” *The American Statistician*, 73(sup1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00031305.2019.1583913>
- Wendt, H. W. (1972). Dealing with a common problem in social science: A simplified rank-biserial coefficient of correlation based on the U statistic. *European Journal of Social Psychology*, 2(4), 463-465. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420020412>
- Wetzels, R., Matzke, D., Lee, M. D., Rouder, J. N., Iverson, G. J. & Wagenmakers, E.-J. (2011). Statistical evidence in experimental psychology. Perspectives on *Psychological Science*, 6(3), 291-298. <https://doi.org/10.1177/1745691611406923>
- Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin*, 1(6), 80. <https://doi.org/10.2307/3001968>

Lineamientos para una Epistemología Operacional bajo el Paradigma de la Complejidad aplicable a la Psicología Profunda (Primera Parte)*

IGNACIO VRLJICAK

Universidad del Salvador, Argentina

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

Vrljicak, I. (2019). Lineamientos para una Epistemología Operacional bajo el Paradigma de la Complejidad Aplicable a la Psicología Profunda. Parte I. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 11(1), pp 23-38

Resumen

La psicología profunda o psicología de lo inconsciente se ve cuestionada desde fuera de su ámbito por las limitaciones en su científicidad y dentro de este ámbito empobrecida por la falta de cohesión entre sus cultores. Para superar estas situaciones se requiere la construcción de un modelo integrativo científicamente sostenible. Esto requiere un salto epistémico-metodológico mayúsculo como aquí se propone. Ciertos conceptos, banalizados en el lenguaje corriente, como operacional, ecléctico, causa formal, complejidad, son aquí rescatados dándole preciso sentido y alcance en su utilización acorde a la investigación científica. Se trata de un informe de trabajo cuya cabal definición siempre, en epistemología operacional, se logra al cierre de la investigación en función de los constatables encontrados. Esto permitirá proponer una base de interacción con otros enfoques como las neurociencias, el conductismo, el cognitivismo y diversos abordajes terapéuticos, cuestión que está fuera del alcance de nuestra investigación principal.

Palabras clave: epistemología operacional, inconsciente y complejidad, metapsicología integrativa.

Guidelines for an operational epistemology under the paradigm of complexity applicable to depth psychology (Part One)

Dirigir toda correspondencia a:

Ignacio Vrljicak
Reyezuelo 1792. Cariló. Pdo. Pinamar. Provincia Buenos Aires. Argentina
ignaciovrljicak@hotmail.com
Universidad del Salvador – Argentina. Doctorando
<https://orcid.org/0000-0003-0448-6880>
RMIP 2019, Vol. 11, Núm. 1, pp. 23-38
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

Abstract

Depth psychology or psychology of the unconscious is challenged from outside its field by limitations in its scientificity and within this field impoverished by the lack of cohesion among its practitioners. To overcome these situations requires the construction of a scientifically sustainable integrative model. This requires a major epistemic-methodological leap as proposed here. Certain concepts, trivialized in current language, such as operational, eclectic, formal cause, complexity, are rescued here, giving them precise meaning and scope in their use according to scientific research. This is a work report whose full definition, in operational epistemology, is always achieved at the end of the research according to the findings. This will allow us to propose a basis for interaction with other approaches such as neurosciences, behaviorism, cognitivism and various therapeutic approaches, which is beyond the scope of our main research.

Keywords: operational epistemology, unconscious and complexity, integrative metapsychology.

*Agradecimientos y Afiliaciones

Este trabajo tiene la revisión un *Panel de Expertos Revisores*, sin comunicación entre sí, pero con acceso a las sucesivas versiones. Este formato surge por la complejidad del desafío de la investigación principal en curso. Se constituye gracias a la disponibilidad de los participantes de distintas disciplinas y diversas miradas ideológicas para potenciar la perspectiva científica de la propuesta. También tiene *Revisores Focales* que apuntan focos como citas interlineadas, la interpretación de un texto específico, etcétera.

Panel de Expertos Revisores: Dora Barrancos, socióloga (UBA-Ar), mestre em Educação (UFMG-Br), Dra. en Historia (UNICAMP-Br), Exdirectora e investigadora CONICET; Alfredo Boselli, licenciado en Física (UBA-Ar) doctor en Física (U. Grenoble) Excientífico de CNEA; Javier Castillo Colomer, Lic. y Dr. en Psicología (UV-Es), psicólogo clínico; Néstor Eduardo Costa, psicólogo y doctor en Psicología (UK-Ar). Exvicedecano y profesor UK-Ar; Gerson Eraso Arciniegas, Filósofo, Dr. en Psicología (USAL-Ar), vicerrector académico UNICESMAG-Co; Carlos A. Londoño R., filósofo y Dr. en Filosofía (PUJ-Co), docente U. Pedagógica y Tecnológica-Co; Patricia Schneider, médica y doctora en Medicina (UBA-Ar), neuróloga, Exinvestigadora CONICET-UBA; José Tassat, psicólogo (UBA-Ar), Dr. en Educación Superior (ULZ-Ar), director de Proyectos UNTREF-Ar.

Revisores Focales: Adolfo M. García, doctor en Letras, especialista en Neurolingüística, investigador CONICET-INECO; Gabriel de Ortúzar, psicólogo y Dr. en Psicología (USAL-Ar), director de la Carrera de Psicología USAL; Gabriel Zanotti, filósofo (UNN-Ar), Dr. en Filosofía (UCA-Ar), docente (UA-Ar).

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un reporte de investigación orientada a someter a debate el planteo epistémico-metodológico que denominamos Epistemología Operacional bajo el Paradigma de la Complejidad que habremos de aplicar a nuestra investigación principal en el ámbito de la Psicología Profunda (→ § 1.2). Puesto que la investigación operacional se construye y perfecciona *pari passu* frente al problema a resolver decimos lineamientos.

Muchas cuestiones de la psicología profunda no son operacionalizables, por ejemplo, los sueños donde —además de lo difuso de estos— las interpretaciones son propias de cada caso, tanto del soñante como del terapeuta y de la interacción entre estos.

Sin embargo, hay cuestiones que también son subjetivas como *dolor*, *sentir*, que sí podrían ser operacionalizables a partir de escalas construidas por diferenciales semánticos. Esto suele ser descalificado por los objetivistas que, no obstante, olvidan la larga tradición médica que comienza con: “Cuénteme, cómo se siente”, “dónde le duele” y al mismo tiempo que su perspectiva es subjetiva.

Médicos, chamanes, pastores, rabinos, sacerdotes y, por supuesto, psicólogos, cotidianamente lidian con estas cuestiones y aunque son muy difíciles de medir y aún de definir, no significa que no se pueda hacer algo con esto. El planteo epistémico-metodológico que proponemos apunta a hacer lo *posible* para habilitar nuevas posibilidades. Luce contradictorio al saber científico el no saber. Sin embargo, este no saber es el que incentiva al propio desarrollo científico. En nuestro abordaje proponemos plantear la cuestión de las causas y dentro de esta convivir con la *causa ignota*, (→ § 2) y también a considerar que, aunque haya algo material en juego y que sea condición necesaria, debe aceptarse que no está demostrado que sea también condición suficiente.

Algunas cuestiones filosóficas y metafísicas suelen limitar la posibilidad de cooperación entre distintas corrientes. Así, el *a priori* de Skinner

construye al conductismo al no aceptar que exista dentro de la “caja negra” algo que no sea material sin invalidar que sin una base material aquello no puede existir. Algo similar es la perspectiva de muchos autores que ven en las neurociencias la piedra filosofal reveladora de la verdad psíquica. El abordaje de la complejidad requiere abordar la pluricausalidad de los fenómenos, de modo que una causa nunca no es razón suficiente. Nuestro abordaje se orienta a la construcción de puentes, con posibilidades que se amplían minimizando los apriorismos y reconociendo que *puede* haber causa ignota, evitando caer en otro apriorismo. El alcance de la complejidad a la que aludimos la veremos más adelante (→ § 3.2).

La integración necesaria de saberes entre disciplinas, que pueden realimentar progresos a todas las partes, requiere que, desde cada una de esas disciplinas, no como límite, sino como *foco de investigación*, plantee a las demás posturas científicas unificadas con los mínimos *a priori* y esto implica evitar incorporar al debate cuestiones filosóficas.

Esto nos lleva a la pregunta: ¿Qué teoría? Si se trata de psicología profunda se requiere que, dentro de las teorías que lo abordan, se logre un nivel de integración que aproveche los mejores aportes de las teorías singulares, que esa integración sea, al menos parcialmente operacionalizable, y de esto se trata nuestra meta.

1.1. OBJETO

El objeto del presente trabajo es exponer el marco epistemológico y metodológico dentro del cual orientamos en nuestra investigación que en materia de psicología profunda estamos realizando (investigación principal).

En nuestro alcance definimos psicología profunda a aquella que supone una participación significativa de lo inconsciente en la personalidad del sujeto. El término según Ellenberger (1970, p. 566) es atribuido a Eugen Bleuler y, siguiendo a Philipp Lersch, decimos psicología profunda para distinguirla de la psicología de la conciencia, que imperaba a fines del siglo XIX siguiendo el

impulso de Descartes que sigue en nuestros días. Dice Lersch (1962):

... después que Schopenhauer y Nietzsche, dirigieron su mirada hacia los procesos anímicos situados bajo la superficie de la vida consciente, fue el psicoanálisis al crear y precisar el concepto del inconsciente, el que nos ha enseñado que lo anímico está más allá de aquello que experimenta la conciencia y que nuestra vida anímica es mucha más rica y extensa de lo que dicha conciencia identifica. (p. 584)

En nuestra investigación principal, trabajamos con los aportes de Freud, Jung, Lacan y Frankl (nuestros autores de referencia), aunque no son los únicos, los elegimos por ser fundadores de escuelas o corrientes. Nada impide ampliar la investigación a otros referentes e invitamos desde ya a cualquier investigador a hacerlo para quienes este trabajo podría ser de interés epistémico-metodológico.

Acordamos con Lersch (1962) que:

... la expresión “psicología profunda” adolece también de unilateralidad si limitamos el concepto de lo profundo a los dominios de la represión y agrega después, del inconsciente reprimido o del colectivo, sino que pasa a ser un concepto fundamental de la psicología. (p. 585)

[Y] [...] que la vida anímica no puede ser considerada de otro modo que como un todo **integrativo** que puede desmembrarse [eventualmente] en partes diferenciables. (p. 586) [El destacado en negrita y lo insertado entre corchetes son nuestros].

Nos proponemos realizar un abordaje integrativo de los aspectos estructurales de los autores de referencia. Nuestro abordaje no pretende negar la singularidad de los abordajes diferenciales, sino que procuramos un modelo integrativo —en la instancia de lo inconsciente— como vehículo de diálogo de diversos abordajes incluso con aquellos que no se relacionan con la psicología profunda de los autores de referencia.

Aunque Freud postuló la posibilidad de un abordaje científico, la realidad del psicoanálisis ha sido de un proceso inferencial de generalización a partir de emergentes de su autoanálisis y de la

experiencia clínica, incluso de casos únicos. Sus seguidores utilizaron la hermenéutica como apoyo a sus propias experiencias clínicas y teorizaciones.

La situación no difiere en las otras escuelas de los autores de referencia y es un objetivo imposible hacer confluir las hermenéuticas derivadas de autores que mantuvieron intencionalmente posiciones distintas, aun cuando tenían un mismo objeto de investigación: el sujeto humano.

Provisoriamente denominamos nuestra investigación principal en materia de psicología profunda: Exploraciones metapsicológicas hacia una psicología meta-analítica. Un abordaje ecléctico, integrativo, abductivo y operacional.

Un nombre tan complicado merece en esta instancia cierta aclaración. Decimos *exploraciones* por tratarse de una primera aproximación a un modelo integrativo que merece, por su importancia, un nivel de amplitud que excede las posibilidades individuales. Merece que se amplíe en un trabajo en equipo incluyendo más autores.

Decimos *metapsicológicas* en el sentido utilizado inicialmente por Freud a la psicología que él abordaba: una psicología de lo inconsciente, con las coordenadas dinámica, tópica y económica.

Decimos *hacia una psicología meta-analítica* pues entendemos que en otra instancia debería integrarse a nivel teórico-conceptual y pragmático la psicología de lo inconsciente con las orientaciones de la psicología de la conciencia que pueden hoy representarse en la psicología conductual, cognitiva, sistémica, etcétera.

Hacemos explícito que procuramos un abordaje *ecléctico*, pero aclaramos en simultáneo que nos referimos al eclecticismo de los pensadores originales de esa corriente y no el sentido vulgar al que ha derivado el término. Se trata de tomar lo mejor de los autores de referencia —en esta instancia, lo más adecuado para la configuración de un modelo operacionalizable— y no en el sentido banal de agrupación de conceptos para obtener el beneplácito de mayor cantidad de interlocutores. Dicho de otra manera, pensamos en un eclecticismo teórico y no en uno vulgar.

Decimos *integrativo* en el sentido de orientarnos a una verdadera integración y no una mera yuxtaposición de los conceptos. Este abordaje integrativo nos lleva a plantearnos una modelización, construido con base en los aportes de cada uno de los autores de referencia. Cada uno de los autores han aportado su visión. El desafío es ver si con base en esas visiones puede inferirse un modelo más amplio que los integre, lo que nos lleva a la cuestión del método princeps del trabajo: el método abductivo.

El método *abductivo* se caracteriza por ser creativo, eligiendo para un conjunto de elementos una configuración específica, desde un número indefinido de posibilidades que dé una respuesta lógica al problema en cuestión. Una respuesta de este tipo esencialmente no es argumentable, debido a que no se deriva de hipótesis incuestionables o axiomas (\rightarrow § 5.1.1) pero sí se puede y debe contextualizarse ya que no surge solo de una pura intuición, sino de su desarrollo a partir de otros autores que bordearon el problema.

Además, se podrá ver que los elementos considerados en la integración pueden *deducirse* del modelo integrado como visiones parciales de tal modelo que es requisito, siguiendo a Peirce, de validación del proceso de abducción (\rightarrow § 5.1.1). Los autores de referencia y sus escuelas sufren el cuestionamiento sobre la científicidad de sus elaboraciones. Decimos *operacional* señalando el modo concreto de constatación del objetivo de nuestra investigación principal, un modelo integrativo de lo inconsciente humano.

Los abordajes de los cuatro autores de referencia de nuestra investigación principal comparten la perspectiva, a la que nos agregamos que, de una manera u otra, existe *lo inconsciente*. También comparten la *relevancia de la otredad* para cualquier sujeto. Estas son las únicas hipótesis que tomamos en el alcance de la investigación principal.

1.2. OBJETIVO

Dado que las hermenéuticas bloquean la posibilidad de diálogos para plantear un modelo

integrativo, se requiere salir de los planteos hermenéuticos y proponemos un abordaje científico-operacional y hacerlo, desde ya, con un sentido integrativo. No es nuevo en el avance de la ciencia que una dificultad es clave para un avance científico e incluso un cambio de paradigma.

El *objetivo* de nuestra investigación principal es proponer un modelo integrativo del inconsciente humano que, con algunas conjeturas, se acerque al paradigma científico de las ciencias naturales y que pueda ofrecer un mayor aprovechamiento de los aportes de los autores de referencia, al menos en una primera instancia como modelo estructural.

Se propone la *Epistemología Operacional bajo el Paradigma de la Complejidad aplicable a la Psicología Profunda*, que aquí desarrollamos, que bien puede ampliarse a toda la psicología, ya que la cuestión de la operacionalidad sigue siendo, aun para el conductismo, un tema prioritario y pendiente. Lo propuesto por Fleming-Holland Rutherford (2008), en el sentido de utilizar el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM, por sus siglas en inglés), nos resulta limitado.

En todo caso, la investigación operacional se construye caso por caso frente a los problemas concretos y su definición se perfecciona al completarse el proceso en función de los constatables encontrados, por eso en el título del presente trabajo incluimos *lineamientos*.

Tampoco se pretende cuestionar otras perspectivas como la de las epistemologías regionales o la ciencia de la singularidad expresada también como la teoría del caso único. Eludimos enrolarnos en posiciones *pars destruens/ pars construens*.

El nombre no elude su relación con la metodología de la investigación operativa (*Operational Research*). Allí se privilegian los modelos formales, las relaciones matemáticas y fundamentalmente la búsqueda de soluciones a los problemas, que siguiendo a Popper es el punto de partida de la investigación científica.

En la Filosofía de la Ciencia el operacionalismo fue propuesto por Bridgman (1882-1961), Pre-

mio Nobel de Física (1946), que planteaba el problema de cómo llevar los conceptos teóricos a su sentido empírico y propone que en definitiva son las “series de operaciones” concretas que utiliza el científico en relación al concepto las que, en última instancia, le dan significado concreto a los conceptos. Este planteamiento inicial fue ajustado posteriormente, y el resultado de estas operaciones no son ya “definiciones operacionales” sino “verificaciones” (Ferrater Mora, 2009, p. 2637).

Nuestro planteo se ubica en una línea que une a Popper/ Lakatos/ Kuhn/ Feyerabend/ Morin a los que, más allá de sus diferencias, vemos como una progresión. En esta mirada no estamos solos, como podemos observar en Toledo Nickels (1998):

... no es exagerado sostener que, complementariamente a la raíz popperiana, el pensamiento de Feyerabend se constituye en una continuación rigurosa de esta otra vertiente [kuhniana] de la cual extrae sus consecuencias extremas que coteja constantemente con las posiciones racionalistas. (p. 103)

Suele observarse que diversas teorías científicas, o más bien los científicos en particular, tienden a arroparse en cierto regionalismo, aún cuando su región sea relativamente amplia. La tendencia a limitar campos de conocimiento dificulta el aprovechamiento cruzado de saberes. En materia del estudio de la subjetividad, el difícil — cuando no imposible— diálogo entre la psicología de la conciencia, la psiquiatría y la psicología profunda y más aún entre sus distintas escuelas da cuenta de esto.

También se visualizan nuevas tendencias. Nos dice Denise Najmanovich (2008):

La marca de la época parece ser la del debate sobre los fundamentos y la apertura de muchos investigadores y pensadores hacia nuevas configuraciones teóricas [...] Lo que si resulta evidente es la amplitud y profundidad del debate, el desarrollo de nuevos enfoques y el surgimiento de *candidatos de paradigmas*, [y es allí donde intentamos ubicarnos] la desaparición de muchas fronteras disciplinarias y el surgimiento de nuevas disciplinas, la cada vez

más frecuente investigación interdisciplinaria, que en muchos casos implica una fertilización cruzada de los campos involucrados. (p. 49)

Así consideramos preferible las teorías que se desarrollan en marcos epistemológicos más bien amplios, respecto de las que se desarrollan en ámbitos reducidos, sin perjuicio de mantener el foco de las investigaciones. Por ello entendemos más adecuado pensar en términos de *foco de investigación* antes que de *límites de la disciplina*. El punto de partida de un proceso de investigación que pretende ser científico debe estar claro, ser constatable de alguna manera y reproducible por terceros.

Siguiendo el pensamiento de Jung, dice Néstor Eduardo Costa (2006):

Sabemos que toda ciencia natural se vuelve descriptiva cuando llega a un punto que no puede avanzar más experimentalmente y no por ello deja de ser científica. Pero una ciencia experimental se ve truncada cuando señala límites a su campo de aplicación de acuerdo a esquemas teóricos. La psique no termina donde supuestamente finaliza el alcance de una hipótesis fisiológica o de cualquier otro tipo. Supuesto tácito que nos permite decir que toda ciencia en última instancia se trasciende a sí misma. (p. 34)

Aun dentro de lo ambicioso de nuestro planteamiento reconocemos que la *epistemología operacional* —como bautizamos nuestro enfoque—, es un abordaje de lo posible, pero entendemos que es mejor abordar la superación de las limitaciones y aun cuando no siempre las conjeturas puedan ser suficientemente constatables es mejor que decir que es imposible.

En nuestra perspectiva es más relevante avanzar a conciencia de las limitaciones que quedarse estancado en un saber de otrora, una hermenéutica limitante o un abordaje regional donde el juego de la erudición puede ser colosal pero que no dé cabida al diálogo, a la interdisciplina y —por el contrario— permitirse el cambio de paradigmas, acorde a las tendencias que percibimos irreversibles.

De la misma manera que para hacer ciencia consideramos adecuado evitar los *a priori* como el creacionismo espiritualista-trascendental, también consideramos que debe evitarse el *a priori* del monismo materialista. Aplicamos en nuestro abordaje un *a priori* minimalista: lo mínimo en lo que podemos ver de acuerdo con nuestros autores de referencia al cual nos agregamos (→ § 3.3):

1. No hay un sujeto humano sin un otro u Otro.
2. En uno o varios modos lo inconsciente existe.

Como cualquier nueva teoría que desafía al *statu quo* se hace pasible de objeciones, algunas de las cuales podemos prever y es el objeto del próximo acápite.

1.3 OBJECIONES

En primer término, conjeturamos la objeción al porqué de un nuevo abordaje epistemológico. La respuesta es simple: porque nos planteamos un cambio de paradigma en la investigación de la psicología profunda.

La segunda cuestión es: ¿por qué este nuevo paradigma de investigación en la materia de la psicología profunda? La respuesta es: porque al momento, y hasta donde hemos podido indagar, la investigación en materia de psicología profunda o bien está basado en la hermenéutica de la escuela de referencia, o bien en el análisis histórico-comparativo de esas escuelas, pero no brindan un modelo integrativo.

La tercera cuestión es: ¿por qué un modelo integrativo? La respuesta es la conjunción de dos principios y un corolario:

- a) Nadie dice tanto de falsedad que no tenga algo de razón (→ § 5.1).
- b) El valor del conjunto, como sistema, en tanto se pueda articular en forma consistente, siempre es superior al mejor de los valores singulares.
- c) Corolario: Porque para poder ir mas allá de la psicología profunda se debe hacer desde un modelo consistente donde confluayan los mejores aportes de autores pre-

vios como habremos de hacer en la investigación principal.

La cuarta cuestión es: ¿a qué se refiere con *autores de referencia*? en nuestro caso la respuesta se encuentra en dos niveles:

- a) Los autores de referencia de la Epistemología Operacional que aquí se propone (→ § 3).
- b) Los autores de referencia de nuestra investigación principal (→ § 1.1).

La quinta cuestión es: todos estos autores, han sido criticados por muchos estudiosos e incluso entre ellos, ¿cómo resuelve las objeciones que tienen? Tanto en esta propuesta de Epistemología Operacional como en la investigación principal al abordarlo desde un eclecticismo teórico, tomamos lo que nos resulta apropiado, pero no hacemos juicio de valor de lo que no tomamos, con lo que podríamos o no estar de acuerdo. Esto se explica mejor más adelante (→ § 5.1) en particular en el *gran método* (→ § 5.1.2).

La sexta cuestión que imaginamos es: Popper ha sido reconocido por sus aportes sobre la falsación, aunque también por eso ha sido cuestionado. ¿Cómo se ubica este tema en la propuesta? Ubicamos a la cuestión de la resolución de problemas en primer término, donde no se trata de verdadero o falso sino de si es útil o no útil y solo en segundo lugar colocamos la falsación, pero planteada en términos probabilísticos, o sea, que el grado de probabilidad de sus predicciones esté en un rango de menos incertidumbre a otras opciones.

Finalmente, ¿qué decir de la cuestión del rigor científico? El rigor de un marco epistemológico puede definirse por el grado respuesta que da tal marco en relación con las cuestiones planteadas por los grandes referentes de la epistemología, pero sobre todo a su explicitación. Esto no puede ser ignorado en materia de comparación de teorías.

Así, criticar una propuesta porque no está a la altura de la hermenéutica aplicada a otras propuestas no es adecuado si se considera como planteo epistemológico eludir dichas hermenéu-

ticas, o tomadas estas, —como lo proponemos nosotros— solo por sus *fenómenos implícitos* (→ § 5.1).

1.4 ANTECEDENTES DE MODELOS INTEGRATIVOS

En materia de modelo integrativo, Lersch propone una “estructura tectónica”, o sea, de estratos que son detectados o percibidos desde sus diversas manifestaciones. En sus términos, la perspectiva de Lersch (1962) es:

Al decir que la vida anímica se halla estructurada nos referimos a que esos procesos, contenidos y estados diferentes, poseen una función de miembros de una totalidad que es más que la suma de las partes. Si se piensa también en esta organización como estructura vertical nos encontramos ante una concepción especial [¿espacial?; ¿tópica?; ¿topológica?] de la vida anímica, la de la estructura en capas que se ha desarrollado en los últimos años, con mayor intensidad que en otros países, en la psicología alemana y que se apoya en una amplia experiencia (p. 77). [El insertado entre corchetes es nuestro].

Nuestro insertado [¿espacial?; ¿tópica?; ¿topológica?] deriva de las explicaciones que da Lersch posteriores a ese párrafo y tanto desde un gráfico relacional como desde la espacialidad cerebral que menciona, ya comenzado a desarrollarse en el siglo XIX, pero definitivamente instalada en la época de las últimas publicaciones de esa obra y hoy confirmada de alguna manera por las neurociencias. En todo caso más cercano a las *tópicas* de Freud que a la topología de Lacan. Imaginamos *especial* como error de imprenta. Gabriel de Ortúzar (2020) coincide con esta hipótesis.

Un valor muy especial de esta obra de Philipp Lersch, cuya primera edición es de 1938, lo destaca Ramón Sarro en la Revisión y Estudios Preliminares de la 2da edición en español (Lersch, 1962), con la que nosotros trabajamos:

Si bien la obra de Lersch es conocida como el Tratado de Psicología más importante que ha

aparecido en las últimas décadas, hasta tal punto que para encontrar una obra de significación parecida habría que retroceder al tratado de Wundt (1832-1920) o al de Ebbinghaus (1850-1909) pueden señalársele *antecedentes históricos*. Precisamente esta posibilidad de mostrar sus antecedentes es uno de los méritos más considerables. Demasiadas veces las obras de Psicología han pecado por un exceso de originalidad. Los autores han querido negar u ocultar su deuda con la historia. Esto no ocurre con Lersch. Como dijo Ebbinghaus, la Psicología tiene una corta historia y un largo pretérito. (p. xvii) [El destacado es del original].

Tanto Lersch como Sarro son autores que consideramos en nuestra investigación principal. Nos aportan ambos su mirada sobre Freud y a Jung, que tomamos como aporte constructivo y también contribuye el primero con su mirada *estructural* pero no estructuralista.

Aunque orientados a terapias encontramos algunos casos donde observamos que hay una gran dosis teórica relevante para la conceptualización integrativa que propugnamos y que, a continuación, detallamos.

En nuestro país, Héctor Fernández Álvarez (1996) ha desarrollado una obra de abordaje integrativo, aunque visto desde la perspectiva psicoterapéutica, pero aporta a nuestra perspectiva la reflexión sobre el paradigma de la integración, o sea: ¿desde qué lugar puede verse una eventual integración? La respuesta que él da es: *desde el paradigma cognitivo*, esto implica desde un lugar distinto a las corrientes bajo análisis, principalmente Psicoanálisis y el Conductismo. (→ § 4.2) Sin embargo la integración que propone va más allá porque no ignora otras psicologías como las humanistas-existenciales (Frankl) o las interaccionales como la sistémica, psicodrama, gestáltica y otras.

También en Argentina, Patricia Ovejas (2011), hace un trabajo de integración entre el psicoanálisis de Freud y la logoterapia (análisis existencial) de Frankl. La clave de la integración que es *necesaria* al considerar que el pensamiento de Frankl completa al de Freud al incorporar “1) el

inconsciente espiritual, 2) la espiritualidad y religiosidad inconscientes y 3) la voluntad como potencial del espíritu [...] [manteniendo, sin embargo] las tres instancias psíquicas [yo – superyó – ello]” (2011, p. 33).

Para esta autora es necesaria esta integración:

... [por] lo no trabajado [en el psicoanálisis que] es la integración existente entre el posicionamiento transferencial y la idea distorsionada del mundo y la vida del neurótico (tema que desarrolla detenidamente en cada una de las neurosis de transferencia [en la misma obra]. (Ovejas, 2011, p. 92) [Los agregados entre corchetes son nuestros]

Congruente con Frankl elude la cuestión ontológica, aunque tienen diferencias radicales en este sentido con Freud, lo que no impide la integración propuesta.

La perspectiva de Ovejas más que una integración es una continuación de la perspectiva del propio Frankl ya que él mismo, en una comunicación personal, la avaló al decir: “para la historia [neurosis de transferencia] es más adecuado recurrir al psicoanálisis que a la logoterapia” [El insertado entre corchetes es nuestro]. Podríamos decir que se trata de una integración vertical.

En España, Javier Castillo Colomer (2017, 2019, 2020) propone un modelo integrativo de las psicoterapias desde una perspectiva *dinámico-dimensional*, sin que esto implique una orientación al hombre unidimensional ni que los trastornos tengan ese carácter. Tiene en cuenta la perspectiva estructural de los autores, pero no propone un modelo estructural como nos lo plantemos en nuestra investigación principal. Las dimensiones (y los autores de referencia) son: topográfica (Freud, Klein, Lacan), defensiva (Freud, Reich, Hartman), abreactiva (Reich), relacional (Ferenzi, Sullivan, Winicott), existencial (que incluye lo arquetípico) (Jung, Franz y Binswanger, Boss, Yalom) y cognitiva (Bateman, Fonagy, Ryle).

Realizaremos una profundización de esto en nuestra investigación principal, pero en esta instancia solo lo referimos en tanto que en cualquier modelo integrativo se requiere una *mirada dis-*

tinta a la de los autores de referencia en la integración.

Buscando más bibliografía sobre modelos integrativos se encuentran muchos artículos calificados y otros de divulgación y promoción de terapias integrativas, pero no se encuentra un análisis de las teorías subyacentes. Esto nos lleva a ver una cierta tendencia más hacia un sincretismo, por el acto de fe que demandan y —aunque en algún caso podría serlo en el sentido teórico— en general parecen serlo en el sentido corriente o vulgar pero, en todo caso, no en el sentido del eclecticismo teórico al que nosotros apuntamos. En un sentido similar se expresa el Dr. F. Santolaya Ochoa, presidente del Consejo General de Psicología al decir: “En estos últimos años han surgido diversos modelos y no todos por desgracia, merecen llamarse como tales, pues son un conjunto de técnicas mezcladas sin ningún orden, que difícilmente podamos denominar modelos” (Castillo Colomer, 2020, p. 14). (Cita incorporada en la época de la revisión de la presente edición).

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EPISTEMOLOGÍA?

Hablar de epistemología hoy es hablar de ciencia, en cuanto a que es su prólogo, y hablar de ciencia es hablar de un modo de conocimiento que aspira, mediante lenguajes rigurosos y apropiados —en lo posible, con auxilio del lenguaje matemático—, a formular leyes, por medio de las cuales se rigen los fenómenos. Un prólogo que no debe pasarse por alto a riesgo de perder la rigurosidad que demanda a la ciencia.

Parafraseamos aquí a Ferrater Mora (2009, p. 545). Es usual distinguir entre dos tipos de leyes: la ley natural (científica) y la ley moral (ética). La ley natural es la que se rige en el reino de las causas. Es la expresión de relaciones constantes observadas en los fenómenos de la naturaleza, las llamadas regularidades naturales. (Ferrater Mora, 2009, p. 2130). Sin embargo, esto no excluye que no puedan ser alteradas en su efecto concreto por causas distintas a las causas naturales.

Esta distinción ya no es ni tan taxativa ni suficientemente completa. Ciertas ciencias como la Psicología, Sociología y en general las ciencias humanas requerirían considerar un tercer tipo de ley: la ley *cultural*, que no se basa ya ni en una cierta *objetividad* ni en un *principio rector*. Al mismo tiempo, reconociendo que por el lado de la objetividad la ciencia nos confronta entre otras cosas con el principio de incertidumbre y que los principios éticos no son homogéneos y que es imperativo considerar la *diversidad* propia de lo humano, nos encontramos en la necesidad de un planteo más amplio. Esto nos orienta a pensar en términos de complejidad, cuyo primer requisito en la multicausalidad.

Coincidimos con la perspectiva contemporánea de que el desarrollo científico es una tarea social como, por ejemplo, dice Carlos Arturo Londoño Ramos (2013):

No es un principio último el que fundamenta las ciencias, sino la praxis sociocultural como condición histórico-social de la posibilidad de verdad. Es decir, se juzga dentro del contexto de la función social, de las instituciones y de la comunidad académica. (2013, p. 27) [En negrita destacado en el original]

Así, este autor (Londoño Ramos, 2013) propone la “sostenibilidad”:

... como elemento demarcatorio de la ciencia al decir: una demarcación con diversos grados de sostenibilidad sustentada en la retroacción tanto de los métodos hipotéticos inductivos y deductivos [como también el método abductivo], como de métodos teóricos que apoyan los diversos programas racionales de investigación que aparecen según modelos poliparadigmáticos y polinucleares. (p. 9) [El insertado entre corchetes es nuestro]

De este modo, la cuestión de las causas que tiene tanta historia como la filosofía no puede ser eludido. Aristóteles, aunque no fue el primero, abordó el tema de las causas y formuló un planteo suficientemente extensivo que plantea 4 tipos de causas: 1) causa eficiente, 2) causa formal,

3) causa material, 4) causa final (Ferrater Mora, 2009, p. 545).

Otra causa, sobre la que hay diversos significados es el concepto de *causa ejemplar*. La idea predominante y constituyente del *ejemplarismo* es que *ejemplar* es equivalente a modélico o arquetípico (Ferrater Mora, 2009, p. 984). En virtud de ello cabe llamar *ejemplarismo* a toda doctrina según la cual todas las cosas o realidades y específicamente las cosas o realidades *sensibles*, son trasuntos, copias, manifestaciones, imitaciones, etcétera, de realidades ejemplares o arquetipos. Cabe señalar aquí que el concepto de arquetipo no se corresponde exactamente con el concepto de *arquetipo* de Jung, aunque tiene puntos en contacto.

Mientras que la utilización filosófica se acerca más a la primera acepción, de origen teológico, “Tipo soberano y eterno que sirve de ejemplar y modelo al entendimiento y a la voluntad de los hombres” (RAE, 1992), la segunda acepción “Modelo original y primario de un arte u otra cosa” no llega a expresar el sentido junguiano, ya que en este es inconsciente y no singular. Otro sentido de ejemplaridad, las *realidades ejemplares* tiene que ver más con los modelos o referentes del ambiente en el que está inmerso el sujeto.

Adicionalmente, cabe rescatar la “causa escondida a la razón humana” a la que denominaremos *causa ignota* que ya postuló Crisipo en el siglo III a. C. (Ferrater Mora, 2009, p. 3517) que incluye el azar, pero no se limita a este. En este contexto, la *causa ignota* es fundamental en la ciencia: es la que empuja la frontera del conocimiento e incluso orienta al cambio de paradigmas. Es el eje de toda pregunta-problema de cualquier tesis doctoral que se pretenda original y relevante. Es también el límite del honesto saber científico.

En definitiva, proponemos incorporar como causas, amén de las propuestas por Aristóteles la *causa ambiental* y la *causa ignota*.

Es un ejercicio importante analizar los efectos investigando sobre *todas* las causas, estableciendo relaciones y cuantificando impactos, junto a considerar la pertinencia los tres principios que propone Morin: el dialógico, la recursividad or-

ganizativa y el hologramático (→ § 3.2). Así, por ejemplo, las neurociencias que adscribimos *provisoriamente* a la causa material, pueden dar elementos muy valiosos que orienten a un mejor entendimiento de la causa formal, por ejemplo, en el concepto de huellas mnémicas.

Muchos psicólogos de diversas orientaciones, incluso psicoanalistas, ven que arribarán a un estatus científico cuando las neurociencias corroboren sus hipótesis, aunque para ello falta recorrer un largo camino antes de ver si es que lo que se encuentra conforma a los sustentadores, pero también a los escépticos.

Coincidimos con Adrover & Duarte (2001) en relación con la necesaria integración entre las investigaciones en psicología cognitiva y en neurociencias cuando dicen: “las investigaciones en neurociencia requieren datos y teorías psicológicas adecuadas para establecer las funciones de los sistemas cerebrales” (p. 9). Sin embargo, no coincidimos donde dicen “... esta necesidad se apoya en razones filosóficas: generar una explicación de la mente humana compatible con el materialismo” (p. 9). Esto no ayuda a establecer puentes entre científicos que hagan ciencia prescindiendo de sus perspectivas metafísicas.

Si bien es cierto que las neurociencias han puesto en evidencia que existe una *relación real* entre lo neurológico y lo cognitivo según nos dicen Agustín Ibáñez & Adolfo M. García (2015), también agregan:

... ante la tarea de captar aspectos sustanciales de la mente humana, las neurociencias distan de ser una mejor herramienta que la literatura o el cine [también el análisis de los sueños, los mitos, el análisis del discurso o la filosofía existencial]. Ya quisieran los neurocientíficos explicar y describir las desmesuras de la mente y de sus monumentales síntesis de significado, como la vivencia de sueños imposibles, la combinación creativa de porciones de nuestra experiencia, las alucinaciones terroríficas, la inspiración artística o la experiencia mística que nos une con el flujo de la naturaleza y nuestros congéneres. (p. 180) [Lo insertado entre corchetes es nuestro]

Arriba decimos *provisoriamente*, porque el alcance de las neurociencias va más allá de la pura neurología. Nos dicen Ibáñez & García (2015) que si alguien entra en un laboratorio de neurociencia y pregunta por las profesiones de base de los investigadores encontrará “neurólogos, físicos, biólogos, etólogos, psicólogos, psiquiatras, lingüistas, filósofos, sociólogos, matemáticos, estadistas [entendemos a especialistas en estadísticas y no en dirigir un Estado-nación, con honestidad, visión de futuro, respeto, etcétera], músicos [...] así, la marca del plural no tiene nada de arbitrario (p. 23). [El insertado entre corchetes es nuestro].

No todo sonido implica música ni todo bloque de mármol implica escultura, pero se necesita sonido y mármol (o elemento homólogo) para hacer música o escultura. Sin embargo, no nos limitamos a considerar las neuronas como causa material porque estas, a partir de la *plasticidad neuronal*, son singulares (para cada sujeto), y esto implica que debe tenerse en cuenta por su materialidad, pero también por su diferenciación y esta diferenciación no se genera solo por razones orgánicas, sino también por experiencia vitales como los traumas, las emociones positivas o negativa y la intelección y educación. (→ § 4.2)

Sin embargo, no mencionan ni a psicoanalistas ni otros referentes de la psicología profunda. Un fuerte descreimiento hay entre los neurocientíficos al respecto. En nuestra opinión, es porque los partidarios de la psicología profunda (psicoanalistas) no tienen una propuesta unificada ni ponen un esfuerzo sostenido en esto.

Además, se han ganado el mote de *pseudociencia* por la renuencia a someter a prueba alguna de las hipótesis que manejan, a veces argumentando cuestiones de ética, lo cual es muy loable, o por otras razones que están fuera de nuestro alcance. Algunos esfuerzos individuales —como el algoritmo David Liberman (ADL) de Maldavsky— parecen ser la excepción que confirma la regla. En esa línea nos dice Cozolino (citado en Andreau, 2019):

Históricamente, la psicoterapia no prestó atención al cerebro [quizá porque la tecnología no estaba disponible]; sin embargo, la mano invisible de la plasticidad neuronal ha guiado su desarrollo. El psicoterapeuta siempre ha sido un profesional de las neurociencias, sin sospecharlo. (Cozolino, 2003, citado en Andreau, 2019) [El insertado entre corchetes es nuestro]

Nos dice Andreau (2019) en cuanto a la posibilidad de hacer una *psicología científica*:

La forma óptima y que lleva a un avance claro y patente del conocimiento es aquella que se guía por el *método científico*. En psicología esto significa que, puesto que la conducta es un fenómeno observable y medible, como así también la actividad cerebral subyacente, la mejor forma de poder objetivar el conocimiento y predecir sus resultados es mediante el método científico: observación rigurosa, experimentación, postulación de hipótesis y su posterior refutación o aceptación. Esto ubica a la psicología en el terreno de las ciencias fácticas, junto con la física y la historia, por ejemplo. (p. 14)

Hay que reconocer que la historia presenta severas dificultades de experimentación y en astronomía es absolutamente imposible, pero lo crítico no es la experimentación sino la regularidad observable por terceros independientes lo que le puede dar su estatus científico.

Por otro lado, no todo termina en neurociencias, ya que ciertas terapias pueden ser validadas por la comparación de estados antes/después pero su justificación empírica puede tener correlatos fisiológicos, —por ejemplo, cambios hormonales— antes que un modelo (por ejemplo, cognitivo) de cuenta de ello. Se podrá decir que en última instancia la primacía la tiene el cerebro, pero cabe reflexionar qué sería de este si no existiera el sistema endócrino y si a esto se agrega la plasticidad neuronal, queda en nuestra perspectiva que una discusión por la primacía anticipa bloqueos en el desarrollo científico y estimamos mejor dejar abiertas todas las posibilidades.

De esta manera, en otra instancia —y luego de incorporar los emergentes que se espera de los debates— se podrán convocar recursos humanos, técnicos y económicos en orden a continuar como

un *programa de investigación* al modo que propone Lakatos, que pueda incluir las neurociencias, la fisiología, las corrientes cognitivo-conductuales, los estudios transculturales, etcétera.

En rigor esto es un objetivo del abordaje integrativo —por el momento, de los abordajes desde lo inconsciente— si no ¿de qué otra manera se puede pretender integración hacia afuera si no lo hay puertas adentro?

En nuestra perspectiva, la pretensión de hacerlo desde un lugar escolista es tan difícil como propiciar un diálogo interreligioso desde la escolástica medieval. Esto no quita valor a la escolástica —en su ámbito— pero evitarla como paradigma de verdad facilita que pueda haber un diálogo genuino.

Algo similar cabe decirse de la pretensión del *dogma materialista* en relación con la Psicología Profunda y a múltiples ciencias. En un abordaje científico, el dogmatismo no es buen aliado.

Nuestra investigación principal intentará ofrecer algo de esto, sin embargo, sin llegar a un modelo neurocientífico, aunque al ser unificado facilita la posibilidad de algunas constataciones.

En esta instancia, es imprescindible insistir en el alcance limitado de nuestra investigación principal. La mayor limitante es que abordamos una *investigación individual y de carácter exploratorio*.

La razón de esto es conjunción de dos elementos:

- 1) Se trata de una investigación orientada a una tesis doctoral que necesariamente debe ser individual.
- 2) Se procura esto como instancia previa a poner en debate las ideas fuerzas que guían el trabajo.

3. MARCO REFERENCIAL DE NUESTROS “LINEAMIENTOS PARA UNA EPISTEMOLOGÍA OPERACIONAL...”

3.1. NUESTROS REFERENTES

Decíamos antes (→ §1.2) que nuestro planteo se ubica en una línea que une Popper/ Lakatos/ Kuhn/ Feyerabend/ Morin, a los que más allá de sus diferencias vemos como una progresión,

en la que vamos rescatando los aspectos que nos resultan más relevantes. En la identificación de esta línea progresiva, aplicamos, de hecho, cierta abducción con un eclecticismo teórico tal como nos lo planteamos también para nuestra investigación principal (→ § 1.1).

Apuntamos a un modelo epistemológico que nos acerque al modelo de las ciencias naturales, sin embargo, no a un forzamiento del tipo biologicista, pero sí a un positivismo que conviva con lo conjetural.

La *epistemología operacional* será popperiana en tanto:

- Se oriente a resolver problemas sean fácticos o ideales
- Se someta a la falsación en un sentido probabilístico.
- Se asuma provisoria

Esta perspectiva nos acerca a Lakatos.

La *epistemología operacional* será lakatosiana si:

- Controvierte con otras teorías (si es que estas existen) y logra superarlas totalmente.
- Establece lineamientos para un programa de investigación que no dude de cuestionarse a sí mismo aún en su núcleo duro.

Queda sin embargo pendiente algo en relación con el concepto de “totalmente” que nos lleva a la cuestión de los paradigmas y al pensamiento de Kuhn.

La *epistemología operacional* será kuhniana si:

- a) Explicita adecuadamente su matriz disciplinaria.
- b) Compara esa matriz con la matriz disciplinaria de la(s) teoría(s) alternativa(s).
- c) Ofrece la matriz disciplinaria y sus resultados a la comunidad científica para su elucidación.

Esto patentiza el problema de que frente a cambios de paradigmas no hay comunidad científica de referencia, lo que nos acerca a Feyerabend.

La *epistemología operacional* será feyerabendiana en tanto:

- a) Sea escéptica.
- b) Abierta al diálogo interdisciplinar.

Esto nos acerca al pensamiento complejo tal como lo plantea E. Morin.

Invocamos el Paradigma de la Complejidad porque utilizamos en diversos momentos los tres principios para pensar la complejidad: Lo dialógico, lo recursivo y lo hologramático.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Decíamos arriba que apuntamos a un modelo epistemológico que nos acerque al modelo de las ciencias naturales, sin embargo, no a un forzamiento del tipo biologicista-materialista, pero sí a un positivismo que conviva con lo conjetural. Dicho de otra manera, habremos de medir lo que podamos medir y estas mediciones las confrontaremos con las conjeturas previas.

También podemos no tener certeza del porqué de algo —por ejemplo, el éxito de una estrategia terapéutica—, pero se pueden realizar evaluaciones cuantificables sobre mejoras en los pacientes (Mayol-Pou, 2002) e incluso constatar correlatos con estudios biologicistas (Odendaal & Meintjes, 2003), como es el caso de terapia asistida con perros, sin que esto implique constreñirse a la causalidad material.

Para poner en contexto los principios del Pensamiento Complejo digamos, siguiendo a Morin (1996):

1. “El primero es el principio que llamo dialógico [...] asocia dos términos a la vez complementarios y antagónicos” (p. 105). Esto se verá en ciertas relaciones polares que postulamos, que actúan como opuestos complementarios.
2. “El segundo es el principio de recursividad. Un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de lo que producen” (p. 106). Esto lo aplicamos al considerar las variables como coimplícadas.
3. “El tercero es el principio hologramático. [...] no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte” (p. 107). Esto lo utilizamos en el análisis de datos,

cuando usamos datos parciales y podemos tener una visión más amplia, o como dice Bohm (2008): "... lo característico del holograma es que si se ilumina una parte de él se obtendrá información de toda la imagen, pero tendrá menos detalles..." (p. 67). Esto, en breve síntesis implica que:

... podemos enriquecer el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes en un mismo movimiento productor de conocimiento. La idea hologramática está ligada, ella misma, a la idea recursiva que está, ella misma, ligada a la idea dialógica de la que partimos. (Morin, 1996, p. 107-108)

Morin plantea un tetragrama para dar cuenta de los fenómenos: *orden/ desorden/ interacción/ organización* mientras postula la idea de *sistema abierto* diciendo así:

Dos consecuencias capitales se desprenden de la idea de sistema abierto: la primera es que las leyes de organización del viviente no son de equilibrio, sino de desequilibrio, retomado o compensado, de dinamismo estabilizado. La segunda es que la inteligibilidad del sistema debe encontrarse no solo en el sistema mismo, sino en su relación con el ambiente y esa relación no es una simple dependencia, sino que es constitutiva del sistema. (Morin, 1996, p. 44)

Morin también propone el tetragrama: *racionalidad/ empirismo/ imaginación/ verificación*. Este será el lema de la epistemología operacional que proponemos.

3.3. UN LÍMITE QUE NO ES TAL

Decíamos antes (→ § 1.1, 5ta. Cuestión) que tanto en esta propuesta de Epistemología Operacional como en la investigación principal, al abordarlo desde un eclecticismo teórico, tomamos lo que nos resulta más apropiado, pero no hacemos juicio de valor de lo que no tomamos, con lo que podríamos o no estar de acuerdo y esto es aplicable también a la cuestión ontológica. Para muchos autores, la cuestión ontológica está presente, sea porque se toma como hipótesis principal o sea porque se pretende de un hallaz-

go real, plausible, tangible, hacer una proyección para fundamentar una posición.

Se nos hace obvio que Morin no se limita a la realidad conocida. Es muy consciente que la realidad va más allá de lo conocido y que el objetivo de la ciencia es correr la frontera entre lo conocido y lo no conocido. Así entendemos el siguiente párrafo de Morin (1966):

... para mí, la ciencia es la aventura de la inteligencia humana que ha aportado descubrimientos y enriquecimientos sin precedentes, a los que la reflexión solamente era incapaz de acceder. Shakespeare: "Hay más cosas en el cielo y sobre la tierra que en toda vuestra filosofía". Ello no me lleva, de ninguna manera, a echar de menos, por lo tanto, toda Filosofía, porque hoy, en ese mundo glacial, se halla el refugio de la reflexividad. (p. 155)

Hasta aquí estamos de acuerdo, sin embargo, este es nuestro límite, que ya veremos no es tal. Dice Morin (1996) que una investigación científica cuyo planteo sea realmente innovador puede traer aparejado un cambio de las perspectivas ontológicas:

Sentimos, ahora, que nos acercamos a una revolución considerable (tan considerable que, tal vez, no tenga lugar), una que concierne al gran paradigma de la ciencia occidental (y de manera correlativa, a la Metafísica que es tanto su negativo, como su complemento). Repitámoslo, las fallas, las fisuras, se multiplican en ese paradigma, pero siempre se mantiene. Lo que afecta a un paradigma, es decir, la clave de todo un sistema de pensamiento afecta a la vez a la Ontología, a la Metodología, a la Epistemología, a la Lógica, y, en consecuencia, a la práctica, a la sociedad, a la política. (p. 82)

En la cita anterior de Morin se nos hace claro que propone una reconstrucción ontológica del ser, cada vez que se avance en el entendimiento del sujeto humano. Sin embargo, en este punto no estamos de acuerdo con Morin. ¿Acaso, el experimento exitoso sobre el *bosón de Higgs* que se divulgó y popularizó como la "partícula de Dios" generó un movimiento masivo de conversiones al misticismo?, o a la inversa ¿por qué no generó el

movimiento opuesto hacia el monismo materialista? Solo formuló nuevas preguntas.

Así lo vería hipotéticamente también desde la filosofía Mario Lipsitz (2004):

Una descripción exhaustiva de esa conciencia “constituyente” que ofrece el aparecer a las cosas y así le confiere ser y sentido, aunada a una completa descripción de las “regiones” de los objetos por ella constituidos, habría de igualarse in fine con la ontología. (p. 16) [El destacado es del original]

Aquí entendemos “*in fine*” como: al final o al infinito, que implica un final al que nunca se llegará y desde esa perspectiva la suscribimos. Esto hace inviable la perspectiva de Morin de la revolución ontológica por cada descubrimiento.

Alfredo Gutiérrez Gómez explica la limitante de este paradigma cuando dice: “El paradigma de la complejidad se refiere a cómo es la realidad en tanto conocida y no a qué es la realidad. Por tanto, no es un paradigma ontológico, sino epistemológico” (Gutiérrez Gómez, 1998, p. 647).

Aun así, la cuestión de la ontología no puede ser totalmente obviada ya que aparece recurrentemente y es fuente de malentendidos. La pregunta es: ¿puede ser obviada la ontología? ¿desde qué lugar? Se requiere tomar y explicitar nuestra posición.

¿Habremos de descartar las hipótesis no homologadas por una ontología elegida *a priori*? Parece claro que no: siglos de oscurantismo siguieron a esta perspectiva y no cabe ya en la perspectiva contemporánea de la ciencia, en la que, sin embargo —en forma más o menos silente, insidiosa— se filtra un nuevo oscurantismo: el materialista.

Nos dice Patricia Ovejas: “Todas las escuelas psicológicas tienen una determinada idea del hombre y una determinada idea del mundo [ontología], aunque generalmente ni explicitada ni reconocida” (Ovejas, 2011, p. 9). [El insertado entre corchetes es nuestro]

La *epistemología operacional* que proponemos no procura sentar precedentes o justificativos de abordajes filosóficos y metafísicos sino resolver

problemas humanos, desde una perspectiva válida para creyentes, agnósticos, o ateos.

Así lo abordó Pierre Teilhard de Chardin, paleontólogo y sacerdote, que no dudó de acercarse a la teoría de la evolución. En su obra “El fenómeno humano” presenta la siguiente advertencia:

Para ser comprendido de una manera correcta, el libro que presento a mis lectores pide ser leído no [solo] como si se tratara de una obra metafísica, y menos aun como una especie de ensayo teológico, sino única y exclusivamente como una memoria científica [...] Solo el fenómeno humano, pero también todo el fenómeno. (Teilhard de Chardin, 1967, p. 39)

Las implicancias metafísicas no eran su objeto en cuanto científico. Nos dice Ismael Quiles (1976):

Nos ha sido de suma utilidad la explicación dada por Julian Huxley acerca del hecho de la coincidencia de sus conclusiones con las de Teilhard, a pesar de que partían de posiciones distintas [...] Ambos se movieron, dice Huxley, en el *mismo plano de interpretación de los fenómenos* biológicos de la naturaleza y desde un presupuesto común también, es decir, de una aceptación y descripción de dichos fenómenos sin prejuicios. (Quiles, 1976, p. XIX) [El destacado es nuestro]

Nuestra investigación principal —definido su alcance en términos de un estudio exploratorio— evita desarrollarse a base de supuestos ontológicos, y al mismo tiempo tiene que guardar coherencia con los autores de referencia.

Puesto que el Paradigma de la Complejidad no es un presupuesto ontológico sino epistémico y que la propuesta de esta investigación es superar un estado del arte conflictivo, entre otras cosas, por partir de ontologías diferentes habremos de recurrir a aquellos presupuestos en los que nuestros autores de referencia estarían de acuerdo, en lo que denominamos presupuestos “proto-ontológicos”.

Los presupuestos que asumimos como supuestos compartidos son:

1. *No hay un sujeto humano sin un otro u Otro.*
2. *En uno o varios modos lo inconsciente existe.*

RESUMEN DE LA PRIMERA PARTE

En esta primera parte abordamos la necesidad de un planteo para la psicología profunda racionalmente sostenible y, tanto como sea posible, científicamente abordado. Esto requiere un salto epistémico-metodológico mayúsculo como el que aquí se propone. Ciertos conceptos, banalizados en el lenguaje corriente, como *operacional, ecléctico, causa formal, complejidad*, son rescatados dándole preciso sentido y alcance en su utilización acorde a la investigación científica. Esto permitirá proponer una base de interacción con otros enfoques como las neurociencias, el conductismo, el cognitivismo y diversos abordajes terapéuticos, cuestión que está fuera del alcance de nuestra investigación principal.

ANTICIPO DE LA SEGUNDA PARTE

En la segunda parte se analiza la cuestión de la evidencia en ciencia y acerca de las causas. Se plantea el alcance y ubicación de nuestro objeto de investigación principal y se formaliza —en un gran paralelismo con la física contemporánea— el concepto de evidencia considerando a los síntomas, (actitudes, conductas y rasgos de carácter) como energía liberada de un modelo tensional, haciendo de esta manera operacionalizable la evidencia. Se describe el proceso de abducción como modo de generar una perspectiva innovadora que permita construir el modelo integrativo así como las líneas de trabajo a desarrollar en los métodos cuantitativos.

REFERENCIAS

Adrover, J. F.; Duarte, A. (2001). La integración entre psicología cognitiva y neurociencias: Una necesidad recíproca. *Subjetividad y procesos cognitivos*, núm. 1, p. 9-19. Buenos Aires: UCES.

Andreau, J. M. (2019). *Neurociencias y psicología: Aportes hacia una ciencia de la mente*. CABA: USAL. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/335612119>

Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.

Castillo Colomer, J. (2017). *Psicoterapia de orientación junguiana. Una perspectiva integrativa de la psicología analítica*. Madrid: Psimática.

Castillo Colomer, J. (2019). Comunicación personal, donde anticipa las líneas de trabajo del libro en preparación *Psicoterapia orientada por dimensiones*.

Castillo Colomer, J. (2020). *Psicoterapia orientada por dimensiones*. Madrid: Sirena de los Vientos. [Obra incorporada a la bibliografía en la etapa de edición del presente trabajo]

Costa, N. (2006). *Jung: un mundo de imágenes y símbolos*. Buenos Aires: Centro Editor Argentino.

Cozolino, L. J. (2003). Los psicoterapeutas redescubren el cerebro. *La Nación*, 28 de abril de 2003. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/los-psicoterapeutas-redescubren-el-cerebro-nid492037>

Ellenberger, H. ([1970] 1976) *El descubrimiento del inconsciente. Historia y evolución de la psiquiatría dinámica*. Madrid: Gredos.

Fernández Álvarez, H. (1996). *Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.

Ferrater Mora, J. (2009). *Diccionario de Filosofía*. (Nueva edición actualizada por la cátedra Ferrater-Mora bajo la dirección de Joseph-María Terricabras). Barcelona: Ariel.

Fleming-Holland Rutherford, A. (2008). Dentro de la caja negra: Reflexiones sobre el futuro del análisis de la conducta en el siglo XXI. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 25, n. 1, p. 59-70. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300004>

Gutiérrez Gómez, A. (1998). Edgar Morin y las posibilidades del pensamiento complejo. *Revista Metapolítica*, vol. 2, núm. 8, p. 643-659. Disponible en: <https://www.almendron.com/blog/wp-content/images/2016/11/meta8.pdf>

Ibáñez, A.; García, A. M. (2015). *Qué son las neurociencias*. Buenos Aires: Paidós.

Lersch, P. (1962). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.

Lipsitz, M. (2004). *Eros y nacimiento fuera de la ontología griega: Emmanuel Levinas y Michel Henry*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo Libros.

Londoño Ramos, C. A. (2013). La sostenibilidad: Demarcación dialéctica de las ciencias. *Revista Cuestiones de Filosofía*, núm. 15. doi: <https://doi.org/10.19053/01235095.2113>

Mayol-Pou, A. (2002). *Terapia asistida por animales de compañía con pacientes psicológicos y agravados*. Tesis doctoral. España: UIB.

Morin, E. (1966). *El espíritu del tiempo*. Madrid: Taurus.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.

Odendaal, J. S. J.; Meintjes, R. A. (2003). Neurophysiological Correlates of Affiliative Behaviour between Humans and Dogs. *The Veterinary Journal*, v. 165, n. 3, p. 296-301. doi: 10.1016/S1090-0233(02)00237-x.

Ortúzar, G. (2020). Comunicación personal, durante la revisión focal de trabajo.

- Ovejas, P. (1987). Comunicación personal con V. Frankl, en una entrevista en Viena.
- Ovejas, P. (2011). *Psicoanálisis y logoterapia en el tratamiento de la neurosis de transferencia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Quiles, I. (1976). *El hombre y la evolución según Aurobindo y Teilhard*. Buenos Aires: Depalma.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. XXI Edición. Madrid: Espasa Calpe.
- Teilhard de Chardin, P. (1967). *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.
- Toledo Nickels, U. (1998). La epistemología según Feyerabend. *Cinta Moebio*, núm. 4, p. 102-127. Disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26461/27754>



CONTRIBUCIONES EN INVESTIGACIÓN

Research contributions

Propiedades psicométricas de una escala de identidad global en jóvenes mexicanos

¹Laura Nadheli Alfaro-Beracochea, ²Olaia Cusi Idigoras, ³Darío Alexander Páez Rovira,

⁴Felipe Santoyo Telles

^{1,4}Universidad de Guadalajara, México,

^{2,3}Universidad del País Vasco, San Sebastián, España

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

Alfaro-Beracochea, L., Cusi, O., Paez, D., & Santoyo-Telles, F. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de identidad global en jóvenes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 11(1), pp 41-56

Resumen

El pertenecer a un grupo o categoría social permea las emociones, los pensamientos y la conducta de una persona. Los procesos de globalización económica y política han dado paso a la creación de categorías de identidad más amplias, como la identidad global, que implica la adopción de prácticas y valores culturales de una cultura global. El presente estudio analiza las propiedades psicométricas de la escala de Identificación con la Humanidad de McFarland, Webb y Brown. El estudio incluyó 372 participantes jóvenes mujeres y hombres de una región de Jalisco. Se empleó un cuestionario transversal para medir la identidad global de la muestra, así como otras medidas de identidad global, cosmopolitismo y valores de universalismo y benevolencia. La escala mostró propiedades psicométricas apropiadas. Se realizó análisis factorial confirmatorio para mostrar evidencias de validez de constructo que mostraron índices de ajuste adecuados y evidencias de validez convergente con las otras medidas de identidad global, bienestar y valores. En el análisis factorial confirmatorio, el modelo de dos factores mostró un buen ajuste, mientras que el modelo unifactorial no mostró un buen ajuste. Se discute la necesidad de identificar los predictores y efectos de la identificación con la humanidad en países de América Latina.

Palabras clave: identidad global; globalización; IWAH; psicometría; análisis factorial confirmatorio.

Psychometric properties of a global identity scale in young Mexicans

Abstract

Belonging to a social group or category permeates a person's emotions, thoughts, and behavior. Economic and political globalization has permitted the creation of a broader classification of identity, such as global identity, which implies the adoption of cultural practices and values of a global culture. This study analyzes the psychometric properties of the McFarland, Webb, and Brown Identification With All Humanity scale. The study included 372 young female and male participants from a region of Jalisco. We used a cross-sectional questionnaire to measure global identity and measures of cosmopolitanism, and universalism and benevolence values. The scale showed appropriate psychometric properties. We performed confirmatory factor analysis to show evidence of construct validity that showed adequate fit indices and evidence of convergent validity with the other measures of global identity, well-being, and values. In the confirmatory factor analysis, the two-factor model showed a good fit, while the one-factor model did not show a good fit. We discuss the need to identify the predictors and effects of identification with humanity in Latin American countries.

Keywords: global identity; globalization; IWAH; psychometry; confirmatory factor analysis.

Dirigir toda correspondencia al autor a la siguiente dirección:

Dra. Laura Nadheli Alfaro-Beracochea
Av. Universidad 1115, Col. Lindavista, C.P.
47810, Ocotlán, Jalisco, México. Departamento de Comunicación y Psicología.
Correo electrónico: nadheli.alfaro@academicos.udg.mx
RMIP 2019, Vol. 11, Núm. 1, pp. 41-56
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

INTRODUCCIÓN

El mundo actual está más conectado que nunca. El proceso de globalización ha facilitado que el planeta se haya vuelto un único lugar donde los seres humanos están más en comunicación que en cualquier otro momento de la historia. Más allá de dónde se sitúen, todos los individuos se encuentran expuestos a este fenómeno sin precedentes y en todas sus formas: social, cultural, económica, política, religiosa, legal, militar, etc. Es decir, la globalización y cada una de sus dimensiones tienen implicaciones muy importantes que afectan la cotidianidad.

Se ha planteado que la revolución digital y los canales de comunicación han transformado la forma como se entiende la interacción social, uno de los tópicos principales de la psicología social (Breakwell, 2014). La comunicación global también nos ha dado luz sobre problemas y retos a los que nos enfrentamos como comunidad global (Barth et al., 2015) y que requieren la interdependencia entre los seres humanos (Buchan et al., 2011).

En la actualidad, diversos problemas globales son dilemas sociales, en el sentido en que las personas deben elegir entre los intereses personales y el bienestar común (Buchan et al., 2011). Por otro lado, la solución a problemas de la humanidad requiere la coordinación de las naciones y para ello, es imprescindible observar y reconocer las inequidades entre los miembros de países llamados “desarrollados” y “en vías de desarrollo” (Reese et al., 2012). Es decir, elegir el bienestar común sobre el individual, así como enfatizar la coordinación entre grupos nacionales con estatus socioeconómicos asimétricos, son procesos esenciales para afrontar los retos globales de la humanidad en este periodo.

Desde la perspectiva de la Psicología Social, como consecuencia de este proceso emergente que refuerza paradójicamente tanto la diversidad como la homogeneidad, así como lo local y lo global, se observa que la identidad social de las personas también ha ido evolucionando, ya que el desarrollo de la identidad puede ser vista como

una interacción continua entre el individuo y su entorno sociocultural (Sevig et al., 2000). Por tanto, al alterar esa interacción mediante un cambio estructural del contexto, las identidades también se han transformado. En conclusión, es probable que tanto la identidad individual o personal, como las identidades colectivas o sociales, se vean afectadas por el proceso de globalización. Según las ciencias sociales la construcción de la identidad es un proceso que comienza en la infancia y continúa desarrollándose a lo largo de la vida, pero es durante la adolescencia y la juventud temprana que las personas afianzan algunas características especialmente relevantes para su identidad social. Así, se puede identificar que existen distintos niveles de lo que conforma la identidad de una persona, comenzando por la identidad personal, para llegar a categorías más amplias, como la identidad social, que se relaciona con los roles y actividades que se desempeñan dentro de un grupo social. El pertenecer a un grupo o categoría social permea las emociones, los pensamientos y la conducta de una persona (Tajfel et al., 1971, citado por Roth et al., 2019). El nivel en el que esto ocurre depende de la identificación intragrupo, como significado psicológico que el pertenecer a ese grupo le provoca a un sujeto (Roth et al., 2019). La conceptualización y medida de la identificación intragrupo ha sido controversial. Leach et al. (2008) y Reese et al. (2015) han abogado por un modelo multifactorial, mientras autores como Postmes et al. (2013) refirieron que la identificación global debiera ser un constructo unitario. Roth et al. (2019) investigaron patrones de identificación intragrupo donde las dimensiones (definición y compromiso) convergen y divergen y mostraron evidencia que apoya el modelo multidimensional de Leach. Según este, la identidad social tiene dos componentes, el primero de ellos tiene que ver con la identificación con el grupo, o el reconocimiento de que se es parte de él y el segundo se refiere al grado de compromiso o implicación se tiene con éste (Tajfel & Turner, 1979; Turner et al., 1987). El modelo de Leach plantea que existe una fa-

ceta de identificación con el grupo o autodefinición, que incluye primero, la auto estereotipación (ilustrada por la afirmación “Soy similar a la persona típica/media del grupo interno”) y la segundo, la homogeneidad en el endogrupo (representada en el ítem “Las personas del grupo [de mi endogrupo] son muy parecidas entre sí”). Una segunda faceta es el grado de implicación o compromiso con el grupo, que incluye un aspecto de solidaridad con el grupo (ejemplificado con la frase “Me siento comprometido con [el intragrupo]), la valoración positiva del grupo o satisfacción con éste (ilustrada por el ítem “Me alegro de ser del [endogrupo]) y por último la centralidad o importancia del grupo en la identidad (reflejada en la afirmación “Ser del [endogrupo] es una parte importante de cómo me veo a mí mismo) (Leach et al., 2008).

De forma más general, la identidad social o colectiva se refiere a la identificación de las personas con los grupos y categorías sociales a los que pertenecen, los significados que les dan a estos grupos y categorías sociales, y los sentimientos, creencias y actitudes que resultan de identificarse con ellos (de Fina, 2007; Tajfel & Turner, 1986). En otras palabras, las personas también se identifican socialmente, con grupos y comunidades (Tajfel, 1978) y, dentro de la tradición de la identidad social (Tajfel & Turner, 1986), se considera que los individuos tienen múltiples identidades grupales que pueden cambiar o destacarse y hacerse prevalentes, dependiendo de las características del contexto intergrupar.

En este sentido, además de cambiar el rol de las naciones en las relaciones internacionales, la globalización está creando ciertos retos en la formación y el desarrollo de la identidad que se manifiesta en una tensión entre lo local/nacional y lo global/mundial (Korff, 2003; Schaeffer, 2003). En el debate sobre la identidad en relación con la globalización a menudo se ha centrado en la desaparición de la importancia de las culturas locales en la configuración de las identidades (Hermans & Kempen, 1998). Como proceso de intercambio e interacción entre diferentes enti-

dades culturales y, debido a la heterogeneidad de sus valores básicos, historia, costumbres, etc., la globalización puede ayudar a socavar la identidad nacional de los ciudadanos. Sin embargo, la trayectoria histórica de la globalización, a su vez, también puede alimentar un enfoque en lo local, donde la intensificación de esta experiencia puede motivar a individuos y grupos a mantener, defender e incluso expandir sus valores y prácticas locales (Chiu et al., 2011; Hermans & Dimaggio, 2007). Por consiguiente, en la sociedad contemporánea, la comunidad se contempla como una mezcla entre la comunidad local (nacional, tradicional) y la comunidad global (mundial, universal). Así, los dilemas que enfrentan los ciudadanos en términos de contenido y de estructura de la identidad pueden dificultar la identificación con una sola comunidad a la que pertenecer y desarrollar un sentido de conexión con esta (Arnett, 2002).

Como consecuencia, se observa que estos dos mundos aparentemente paralelos, local y global, están constantemente chocando, integrándose y transformándose mutuamente. Para algunos, la globalización amenaza estas identidades locales, mientras que, para otros, las realza o hace ambas cosas, teniendo por tanto, un impacto tanto positivo como negativo (véase Edensor, 2002). Dado que la identidad es un proceso constante de aceptación y rechazo de arquetipos y valores, una decisión continua entre qué incluir y qué excluir, se configura como una categoría en constante cambio, un constructo que se debe tratar de comprender y conceptualizar continuamente. Por tanto, con el fin de conocer cuáles son estos desafíos, es necesario ofrecer una conceptualización correcta de los términos a los que se hace referencia. La identidad social es un constructo muy poderoso (Baum, 2008; Brown, 2000; Moshman, 2007; Tajfel & Turner, 1986) y, por un lado, dentro de las diversas formas de identidad grupal, se encuentra la identidad local. La identidad local es un término complejo que hace referencia al autorreconocimiento y la identificación activa de los individuos con la comunidad

particular en la que viven. La identidad nacional, por su parte, se define como un concepto general de vínculo emocional o pertenencia a una nación (Der-Karabetian & Ruiz, 1997), o como el mantenimiento y la reproducción continua del patrón de valores, símbolos, recuerdos y tradiciones que componen la herencia distintiva y la identificación de individuos con esta (Smith, 2001).

No obstante, por otro lado, la difusión mundial de valores fundamentales como la democracia, los derechos humanos y la libertad, impactando en el tejido social, cultural y subjetivo (Woodward, 2002), despertado a su vez la conciencia individual de los ciudadanos y el deseo de formar parte de entidades más amplias. De este modo, desde hace algunas décadas, los procesos de globalización económica y política han dado paso a la creación de entidades más grandes de identificación, la de la identidad global.

Existen términos en la literatura asociados al concepto de identidad global desde el siglo XIV (para una revisión histórica, ver McFarland, 2011). Más recientemente, de Rivera habla de la formación de comunidades globales que estén dispuestas a implicarse en rituales o actividades para celebrar la cultura global (de Rivera & Carson, 2015), mientras que Liu et al. (en prensa) proponen el cosmopolitismo como una forma de sentirse y saberse ciudadano del mundo. Por su parte McFarland et al. (2012) abonaron al concepto de identificación con la humanidad para hacer referencia a una cualidad o característica de las identidades sociales, el reconocernos como seres humanos. Lo anterior representa un problema para la medición del constructo, ya que, aunque íntimamente relacionados, no se refieren a lo mismo.

Como se ha mencionado previamente, la teoría clásica de la identidad social (Tajfel, 1978, 1981; Tajfel & Turner, 1979) se conceptualiza como parte de la imagen de uno mismo que se logra y se mantiene mediante la pertenencia a un grupo (o varios) que el individuo compara favorablemente en relación a grupos externos. En contraste con esta concepción de identidad social,

la identidad global representa una identidad que abarca a todos los seres humanos, sin considerar la nacionalidad, cultura o estatus socioeconómico (McFarland et al., 2013). De igual forma, se asume que la identidad global tendría el supuesto de que las personas se identifiquen como miembros de la raza humana, independientemente del lugar en donde viven o el grupo político al que pertenezcan y, por otro lado, que están dispuestos a involucrarse en combatir los problemas propios de la raza humana, que nos competen a todos como por ejemplo, el cambio climático, o las violaciones a los derechos humanos (McFarland et al., 2013). Por tanto, la identidad global implica la adopción de prácticas y valores culturales de una cultura global.

Barth (2015) mostró que la identidad global evaluada con el modelo multidimensional de Leach antes descrito incrementa la solidaridad y predice la acción colectiva de forma indirecta (a través de la solidaridad). McFarland et al. (2012), a través de una serie de estudios, encontró que la identificación con la humanidad va más allá de la mera ausencia de etnocentrismo. Esta identidad se relaciona positivamente con la empatía, la moralidad y el valor de universalismo de Schwartz. Además, se ha demostrado que la identificación con toda la humanidad se asocia al apoyo de los derechos humanos universales, la valoración de todas las vidas de forma equitativa, independientemente de si pertenecen o no al endogrupo, el conocimiento de problemas globales y el voluntariado en organizaciones internacionales (McFarland, 2016) e incluso las decisiones de consumo individuales (Reese & Kohlmann, 2015). En este trabajo se asume que la identidad global comprende la auto-identificación y el compromiso con la comunidad o ciudadanía global, conforme a lo reportado por Reese, Proch y Finn (2015) y se pretende validar el instrumento propuesto por McFarland et al. (2012) en una muestra de jóvenes mexicanos, de modo que se facilite identificar y describir la prevalencia del constructo en nuestro contexto, suponiendo, a su vez, que habría una relación positiva con los valo-

res de universalismo y benevolencia de Schwartz (1994).

Si bien existen tendencias nacionalistas de algunas orientaciones políticas en México y otras partes de América Latina y el mundo (por ejemplo, Estados Unidos, Alemania o Francia que están tomando fuerza con los movimientos de ultraderecha, que favorecen “el bienestar solo para los nuestros”) que se enfocan en la primacía de lo que se podría considerar como “nuestra historia” y la identificación como “miembros de una nación”, se considera relevante la medición de la identidad global en México dadas las propias características del contexto. Los procesos de globalización económicos, sociales, políticos, así como el acceso a las tecnologías de la información, refuerzan la relativa apertura a otras experiencias culturales. En este sentido, las fronteras nacionales parecen “desvanecerse” con el intercambio de experiencias, culturas y empresas transnacionales vinculadas a la globalización.

México es considerado un país con gran apertura hacia otras culturas y el turismo en el país recibe a personas de distintas partes del mundo, especialmente en las costas del golfo de México y el océano Pacífico. De igual forma, para el movimiento migratorio de América Latina, México ha sido tradicionalmente el país de paso para llegar a la frontera con Estados Unidos, por lo que ha recibido migrantes de distintas nacionalidades desde hace varias décadas. En los últimos años, se han implementado políticas mucho más restrictivas para el movimiento migratorio debido a la presión de Estados Unidos sobre México. Esto ha dado lugar a fenómenos de violencia hacia los migrantes en distintos puntos del país, particularmente en el sur del país, en donde se ha impedido el paso a caravanas de migrantes. Conforme crecen tendencias económicas y políticas en varios países de América Latina centradas en el nacionalismo, el rechazo y la discriminación a personas debido al lugar de origen, se hace importante fomentar culturas más inclusivas y considerar a todas las personas como merecedoras de la dignidad y trato correspondiente a los de-

rechos humanos. Por lo que es necesario comenzar por evaluar las creencias, valores y roles que conforman una identidad global y describirlas en distintas culturas.

Aunque el modelo multidimensional de la identidad social y el instrumento creado por McFarland et al. (2012) ha sido un referente utilizado en estudios alrededor del mundo, existe la necesidad de probar las propiedades psicométricas del instrumento en castellano y en poblaciones con características culturales diversas, por lo que se propuso realizar la validación del instrumento en México. Ya McFarland y Hornsby (2015) referirían de las limitaciones de evaluar estos constructos con poblaciones de Estados Unidos y la necesidad de utilizar muestras en diferentes culturas.

MÉTODO

PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

Un total de 372 participantes formaron parte de este proyecto que se llevó a cabo en México. Los sujetos que accedieron a colaborar con el estudio eran principalmente estudiantes de la Universidad de Guadalajara, en Jalisco, siendo un muestreo no probabilístico por conveniencia (Gil-Escudero & Martínez-Arias, 2001), en función de su accesibilidad y utilizando la estrategia de bola de nieve con los contactos personales de estudiantes e investigadores.

En concreto, se trata de un cuestionario que, después de aceptar el consentimiento informado, las personas respondieron de forma individual entre 30 a 40 minutos aproximadamente. Después de completarlo, los participantes también rellenaron los datos sociodemográficos requeridos.

Los encuestados fueron contactados en la propia universidad y todos los cuestionarios fueron respondidos a través de un formulario en línea. Tras la recogida de información, los datos se introdujeron en la base de datos. Cabe señalar que, los profesionales que obtuvieron la muestra que conforma este proyecto, fueron instruidos en la temática de estudio y contaban con el conocimiento necesario para solventar cualquier

duda que pudiera surgir al respecto. Además, los participantes no recibieron ningún tipo de compensación económica o de otro carácter por la participación en el estudio. Los cuestionarios se codificaron para preservar el anonimato de los participantes y ofrecer la confidencialidad absoluta de su persona y datos. Además, los datos se trabajaron de forma conjunta y nunca de una forma individual.

INSTRUMENTOS

Valores de Logro y Poder. Portrait Values Questionnaire – PVQ (Schwartz, 1994), validada en población mexicana por Druet et al. (2017 ; $\alpha = .74$). A través de 4 ítems, los participantes respondieron hasta qué punto estaban de acuerdo con afirmaciones que hacían referencia a la superioridad y la estima social. En concreto, respondieron a dos ítems que hacían referencia al logro, es decir, éxito personal según los estándares sociales dictados (e.g., “Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras”) y otros dos ítems que se refieren a la dimensión de poder, que se basa en el interés por lograr poder social, autoridad y riqueza (e.g., “Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice”). Las puntuaciones de esta escala oscilan entre 1 (“No se parece nada a mí”) y 6 (“Se parece mucho a mí”).

Valores de Universalismo y de Benevolencia. Portrait Values Questionnaire – PVQ (Schwartz, 1994) validada en población mexicana por Druet, et al. (2017 ; $\alpha = .76$). Mediante 5 ítems en un rango de respuesta de 1 (“No se parece nada a mí”) a 6 (“Se parece mucho a mí”). Esta escala mide los valores que corresponden a la benevolencia, que enfatiza la preocupación voluntaria por el bienestar de los demás (2 ítems; e.g., “Es muy importante para él/ella ayudar a las personas que lo rodean”), y el universalismo, que acentúa la comprensión, apreciación, tolerancia y protección para el bienestar de todas las personas, el mundo y la naturaleza (3 ítems; e.g., “Es importante para él/ella que todos sean tratados justamente, incluso las personas que no conoce”).

Bienestar. Pemberton Happiness Index – PHI (Hervás & Vázquez, 2013). Como medida de bienestar se empleó la escala de 11 ítems que en un rango de 10 puntos (0 = “Totalmente en desacuerdo” a 10 = “Totalmente de acuerdo”) evalúa las cuatro dimensiones que componen el bienestar. En concreto, esta escala recoge las dimensiones de bienestar general (2 ítems; e.g., “Me siento muy satisfecho/a con mi forma de ser”), afectivo (2 ítems; e.g., “En mi día a día tengo muchos ratos en los que me siento mal” [invertido]), eudaimónico (6 ítems; e.g., “Me siento con la energía necesaria para cumplir bien mis tareas cotidianas”), y social (1 ítem; “Siento que vivo en una sociedad que me permite desarrollarme plenamente”). El alfa de Cronbach obtenido por los autores en la población mexicana fue de .92.

Cosmopolitismo. Cosmopolitan Orientation Scale – COS (Leung et al., 2015; Liu et al., 2019) Se llevó a cabo la validación de la escala en los países de América Latina Argentina y Brasil por Liu et al. (2019). La orientación cosmopolita se midió mediante esta escala que consta de 15 ítems. Según Leung et al. (2015), la escala COS constituye tres factores: apertura cultural (5 ítems; e.g., “Estoy dispuesto a estudiar o trabajar en el extranjero en otra cultura”, $\alpha = .90$), prosocialidad global (5 ítems; e.g., “Serviría a la comunidad mundial ayudando a los seres humanos”, $\alpha = .92$) y respeto por la diversidad cultural (5 ítems; e.g., “Yo respeto las diferencias culturales”, $\alpha = .86$). Se pidió a los encuestados que respondieran en una escala de 1 (“Completamente en desacuerdo”) a 7 (“Completamente de acuerdo”).

Identidad Global. Global Identity Scale (de Rivera & Carson, 2015), que obtuvo en México un alfa de Cronbach de .75 (Basabe et al., 2018). A través de esta escala de 7 ítems en un formato de 6 puntos (1 = “Muy en desacuerdo” a 6 = “Muy de acuerdo”) se midió la identificación supranacional con la humanidad como una comunidad global (e.g., “Siento que vivo en la misma aldea o ciudad global”).

Fusión de la Identidad. Inclusion of Other in the Self – IOS (Aron et al., 1992) la versión verbal de

la escala (Gómez et al., 2011) obtuvo un alfa de Cronbach de .88 en población latinoamericana en Brasil (Bortoloni et al., 2018). Los encuestados eligieron entre tres diferentes grados de superposición representados mediante dos círculos (“Yo y Mi comunidad”; “Yo y Mi País” y; “Yo y La Humanidad”) donde, en un rango de respuesta del 1 al 5, debían escoger el grado de fusión con dicha identidad, mostrando mayor fusión de identidad a mayor puntuación.

Celebración de la Comunidad Global. Celebrations of Global Community Scale (de Rivera, 2018), en población mexicana se probó un alfa de Cronbach de .82 (Basabe et al., 2018). La escala se compone de 8 ítems que hacen referencia a diversos temas sociales que podemos celebrar todos como humanidad (e.g., “Los trabajadores que producen lo que necesitamos de la tierra y en las fábricas, aquí y en todo el mundo”). Los participantes deben indicar hasta qué punto les gustaría celebrar dichas premisas en un rango de 1 (“No me gustaría nada”) a 4 (“Me gustaría mucho”).

Identificación con Toda la Humanidad. Identification With All Humanity – IWAH (McFarland et al., 2012). La escala completa recoge en 27 ítems la preocupación y el comportamiento de apoyo hacia los desfavorecidos, un respaldo de los derechos humanos y respuestas sólidas a favor de la armonía local, nacional y global. En concreto, los participantes deben contestar si están de acuerdo con cada uno de los ítems (e.g., “¿Cuánto diría que tiene en común con los siguientes grupos?”) que componen esta escala y contestar en función de cada categoría social o identitaria (1 = “Mi comunidad”; 2 = “Mi país” y; 3 = “Toda la Humanidad”), en un rango de 1 (la puntuación más baja) a 5 (la puntuación más alta). Para este estudio sólo se consideró la dimensión global para su validación.

Datos sociodemográficos. Se preguntó acerca de la edad, el sexo, el nivel educativo (primaria, secundaria, grado/licenciatura, doctorado), orientación política (1 = “Extrema izquierda” y 7 = “Extrema derecha”), cuál es la religión que profesan (“Católica”, “Evangélica/protestante”, “Judía”, “Atea/Ag-

nóstica/Sin religión” y “Otra”) y la importancia que los participantes daban a la religión en una escala de 1 (“Nada importante”) a 4 (“Muy importante”).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se utilizaron los softwares estadísticos SPSS V25.0 (IBM, 2017) y R (Fox, 2005). En primera instancia, mediante el análisis de consistencia interna, se examinó la fiabilidad de la escala de Identificación con Toda la Humanidad empleando los estadísticos alfa de Cronbach y omega de McDonald. Asimismo, se evaluó la validez de constructo empleando un análisis factorial confirmatorio (AFC). Se utilizó el método de estimación “mínimos cuadrados no ponderados” (ULS) el cual es adecuado para datos con distribución no normal. El ajuste del modelo se examinó mediante los índices de bondad de ajuste χ^2 , GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). Finalmente, para lograr evidencias de validez de constructo convergente y divergente se llevaron a cabo correlaciones con la escala total y sus dimensiones y las variables criterio. Los análisis de descriptivos, pruebas de fiabilidad y correlaciones también fueron realizados a través del mismo software SPSS V25.0 (IBM, 2017).

RESULTADOS

La muestra final fue constituida por 372 participantes con una edad comprendida entre los 18 y 79 años con una media de 23.36 años (DE = 6.85) y fue compuesta por 250 mujeres y 122 hombres. A continuación, en la Tabla 1, se exponen detalladamente los estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas que se analizaron en la muestra total.

Tabla 1. Porcentajes de las variables sociodemográficas

<i>Sociodemográficos</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sexo (Mujeres)	250	67.2
Nivel Educativo		
. Primaria	5	1.3
. Secundaria	12	3.2
. Terciaria	270	72.6
. Universidad	80	21.5
Estado Civil		
. Soltero/a	290	78.0
. Convive/Pareja de hecho	22	5.9
. Casado/a	48	12.9
. Separado/a	7	1.9
. Divorciado/a	3	0.8
. Viudo/a	2	0.5
Religión		
. Católica	316	84.9
. Evangélica/Protestante	10	2.7
. Judía	1	0.3
. Atea/Agnóstica/Sin religión	42	11.3
. Otra	2	0.5

A través de esta tabla de frecuencias se observa que en la muestra mexicana los participantes indicaron haber finalizado los estudios terciarios o bachillerato en una gran mayoría (72.6%), mientras que el 21.5% terminó los estudios universitarios o licenciaturas y solo un 1.3% y un 3.2% cursaron estudios de primaria y secundaria, respectivamente. Respecto al estado civil, una gran mayoría del 78% también informó estar soltero/a, mientras que el 5.9% convivían con su pareja o tenían una pareja de hecho y un 12.9% aseguraron estar casados/as. Por otro lado, considerando la religiosidad de los participantes, estos informaron ser religiosos en un porcentaje acumulado del 88.7%, es decir, una gran parte de los sujetos profesaban alguna religión (11.3% de personas sin religión). Ade-

más, en torno a la importancia que los sujetos dan a la religiosidad en su día a día, la media de los sujetos fue relativamente elevada ($M = 2.85$; $DE = 0.90$). Finalmente, acerca de la orientación política de la muestra (rango de 1 a 7) se observaron medias que sitúan a los participantes en una “orientación política de centro” ($M = 4.12$; $DE = 1.35$).

Seguidamente, en la Tabla 2, se presenta la información de los estadísticos descriptivos de las escalas utilizadas para llevar a cabo este estudio, así como las dimensiones de estas, incluyendo la cantidad de sujetos, la media y la desviación estándar, la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach, el rango de respuesta y la cantidad de ítems de cada (sub)escala.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las escalas empleadas en el estudio

<i>Escalas Totales</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>α</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Ítems</i>
Logro/Poder	66	3.68	1.27	.76	1	6	4
. Logro	66	3.33	1.23	.32	1	6	2
. Poder	66	4.03	1.46	.62	1	6	2
Universalismo/Benevolencia	306	4.96	1.04	.87	1	6	5
. Universalismo	306	4.93	1.12	.81	1	6	3
. Benevolencia	306	5.01	1.11	.77	1	6	2
Bienestar	342	7.13	1.75	.91	0	10	11
. Bienestar General	372	7.20	2.26	.90	0	10	2
. Bienestar Eudaimónico	372	7.04	2.02	.95	0	10	6
. Bienestar Hedónico	342	6.08	1.64	.63	0	10	2
. Bienestar Social	372	6.23	2.62	-	0	10	1
Cosmopolitismo	230	5.64	1.18	.93	1	7	15
. Apertura Cultural	230	5.73	1.40	.90	1	7	5
. Prosocialidad Global	230	5.41	1.41	.88	1	7	5
. Diversidad Cultural	230	5.78	1.26	.83	1	7	5
Identidad Global	372	4.08	1.08	.85	1	6	7
IOS	372	2.56	0.99	.70	1	5	3
. Mi Comunidad	372	2.91	1.32	-	1	5	1
. Mi País	372	2.54	1.18	-	1	5	1
. La Humanidad	372	2.24	1.26	-	1	5	1
Comunidad Global	372	3.13	0.51	.90	1	4	8
Identificación (IWAH)	365	3.38	0.69	.94	1	5	27
. Identificación Comunidad	370	3.40	0.81	.90	1	5	9
. Identificación País	368	3.56	0.76	.88	1	5	9
. Identificación Humanidad	366	3.15	0.79	.86	1	5	9

Nota: Las diferencias en tamaño muestral se deben a datos perdidos (los participantes no contestaron el instrumento en su totalidad) y en el caso de las escalas de valores de Schwartz (1994) se aplicaron dos versiones del instrumento y sólo una parte de la muestra respondió a cada escala.

Como se puede observar los sujetos mostraron puntuaciones relativamente elevadas en la mayoría de las escalas, ya que las puntuaciones, de forma general, se sitúan por encima de la media del rango de respuesta de las escalas empleadas. Por otro lado, cabe mencionar que las alfas calculadas en base al alfa de Cronbach mostraron una fiabilidad óptima de las escalas y subescalas, tal y como se refleja en la Tabla 2.

Respecto a los valores Schwartz (1994), por un lado, se contó con los valores de logro y po-

der que hacen referencia al éxito personal de acuerdo con los estándares sociales y al estatus social, prestigio, control o dominio sobre las personas y los recursos, respectivamente. Si bien la suma de ambas escalas mostró puntuaciones medias con referencia al rango de respuesta, las puntuaciones más prominentes se encontraron en la dimensión de poder ($M = 4.03$; $DE = 1.46$).

Por otro lado, en torno a los valores de universalismo que versan acerca de la comprensión,

el aprecio, la tolerancia y la protección por el bienestar de todas las personas y de la naturaleza, y, los valores de benevolencia que acentúan preservar y mejorar el bienestar de aquellos con quienes uno está en contacto personal frecuente, se puede decir que los sujetos mostraron puntuaciones ciertamente elevadas respecto al rango de respuesta, siendo más altas las puntuaciones logradas en la dimensión de benevolencia ($M = 5.01$; $DE = 1.11$).

En lo que respecta al bienestar, un constructo más estable dado que se pregunta acerca del bienestar recordado en las últimas semanas, los participantes indicaron puntuaciones elevadas ($M = 7.13$; $DE = 1.75$), siendo el bienestar general la dimensión que recibió mayores puntuaciones ($M = 7.20$; $DE = 2.26$).

En el caso de otra variable de interés, el cosmopolitismo, se obtuvieron puntuaciones altas en dicha escala ($M = 5.64$; $DE = 1.18$), sin grandes diferencias en las medias de las dimensiones que componen este constructo, dando a entender que los sujetos que participaron en el estudio muestran tener capacidad de apertura y de apego a la comunidad mundial.

Los participantes también mostraron tener una concepción amplia de la identidad, medida a través de la escala de Identidad Global (de Rivera & Carson, 2015), ya que las medias ($M = 4.08$; $DE = 1.08$) para este constructo fueron elevadas.

La identidad medida mediante pictogramas (IOS; Aron et al., 1992), demostró que en la población mexicana los participantes se sienten más unidos o vinculados con su comunidad ($M = 2.91$; $DE = 1.32$), en comparación con su país ($M = 2.54$; $DE = 1.18$), o la humanidad ($M = 2.24$; $DE = 1.26$). No obstante, si se observan las puntuaciones de la escala de Identificación con Toda la Humanidad (IWAH; McFarland et al., 2012), se puede percibir que, de forma contraria a la escala pictórica, los sujetos demostraron puntuaciones más elevadas en la dimensión

de identificación con el país ($M = 3.56$; $DE = 0.76$), en comparación con una identificación más comunal ($M = 3.40$; $DE = 0.81$), o más global ($M = 3.15$; $DE = 0.79$), existiendo diferencias significativas entre las mediciones utilizando la prueba Friedman y obteniendo una significancia menor a .01 ($\chi^2 = 199.10$, $gl = 2$) por lo que destaca que la identificación con la nación es mayor en la muestra. Ahora bien, en ambos casos la identificación con la humanidad es la más baja de todas. Cabe destacar que no se encontraron diferencias significativas entre hombres (mediana = 3.22) y mujeres (mediana = 3.11) con la prueba de U de Mann Whitney ($Z_u = -.707$, $p = .480$) con respecto a la identificación con la humanidad. Finalmente, con relación a la escala de acuerdo con la celebración de la comunidad global, los participantes mostraron puntuaciones que reflejan un grado alto de acuerdo ($M = 3.13$; $DE = 0.52$) respecto a conmemorar actos y personas que nos unen a todos como humanidad.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS

Con el fin de operacionalizar adecuadamente el constructo de “Identificación con Toda la Humanidad” y lograr la validez estructural de la dimensión global de la escala IWAH (McFarland et al., 2012) se realizó análisis factorial confirmatorio (AFC). En primera instancia, la distribución de los datos por ítem al igual que los puntajes totales, no siguen una distribución normal ($K-S$; $p < .000$), con una asimetría negativa. Esta distribución no normal es de esperarse en escalas tipo Likert.

En la Tabla 3 se muestran las propiedades psicométricas de dos modelos: uno unifactorial con que contiene los 9 ítems de la escala, y un modelo con los dos factores correlacionados: autoimplicación y autoidentificación. En la tabla también se muestran los coeficientes de consistencia interna, alfa y omega.

Tabla 3. Índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio para uno y dos factores.

Modelo	χ^2	gl	GFI	CFI	TLI	RMSEA	[90% CI]	Alfa	Omega
Un factor	246.97	27	.98	.93	.90	.15	[.13 - .16]	.88	.86
Dos factores	62.06	26	.99	.98	.98	.06	[.04 - .08]	.87	.84

Nota. χ^2 = chi-cuadrado; gl = grados de libertad; CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice Tucker-Lewis; GFI = índice de bondad de ajuste; RMSEA = raíz del error cuadrático medio de aproximación (se utilizó un RMSEA con 10% de desajuste para una muestra de 200 sujetos).

Además, con la intencionalidad de conocer mejor cómo se relacionan o comportan las variables de estudio entre sí, tal y como se muestra en la Tabla 4, también se llevaron a cabo análisis de correlaciones entre las variables de estudio. Es decir,

con el fin de evaluar las evidencias de validez convergente y divergente se realizaron análisis de correlación entre la escala de Identificación con la Humanidad (IWAH; McFarland et al., 2012) y las escalas criterio.

Tabla 4. Correlaciones entre las escalas de identidad global, bienestar y valores

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Logro/Poder	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Universalismo/Benevolencia	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Bienestar	.16	.42**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Cosmopolitismo	-.01	.56**	.33*	1	-	-	-	-	-	-	-
5. Identidad Global	.05	.35**	.33**	.30**	1	-	-	-	-	-	-
6. Fusión Identidad	.20*	.10*	.10*	.19**	.25**	1	-	-	-	-	-
7. Identificación	.10	.36**	.37**	.41**	.51**	.45**	1	-	-	-	-
8. Comunidad*	.04	.32**	.40**	.34**	.45**	.36**	.86**	1	-	-	-
9. País*	.10	.33**	.32**	.38**	.42**	.42**	.92**	.72**	1	-	-
10. Humanidad*	.14	.31**	.27**	.40**	.50**	.42**	.87**	.56**	.76**	1	-
11. Comunidad Global	.14	.50**	.35**	.45**	.43**	.20**	.53**	.44**	.50**	.50**	1

Nota: *Dimensiones de la escala de Identificación con Toda la Humanidad (IWAH; McFarland et al., 2012)

La tabla de correlaciones mostró coherencia con lo esperado. De forma general, las variables se asocian de forma positiva y estadísticamente significativa, sobre todo las escalas de identidad (fusión de la identidad, identificación con la comunidad, el país, la humanidad, intención de celebración de la comunidad global, etc.), que, tal y como se puede observar, correlacionaron de forma intensa entre sí, y con las variables criterio como el bienestar, los valores de benevolencia y universalismo, y las escalas de

prosocialidad. Las correlaciones más fuertes se encontraron entre las dimensiones de la escala de Identificación con la Humanidad (IWAH; McFarland et al., 2012) y sus dimensiones de identificación con la “Comunidad” ($r = .86$; $p = .000$), con mayor fuerza con la dimensión de identificación con el “País” ($r = .92$; $p = .000$), y, finalmente, también se asoció con fuerza a la dimensión de identificación con la “Humanidad” ($r = .87$; $p = .000$). Finalmente, acerca de las correlaciones negativas, cabe decir que,

al contrario de lo esperado, no se encontraron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre los valores de logro y poder y el resto de las variables.

Con las subdimensiones de identificación con la comunidad global se llevaron a cabo correlaciones con las variables de estudio para lograr la validez de criterio de las dimensiones de la escala IWAH tal y como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Correlaciones de los factores de Identificación con la Humanidad con variables de estudio

	IWAH Global	WAH Autodefinición	IWAH Autoimplicación
Logro/Poder	.14	.06	.17
. Logro	.04	-.03	.08
. Poder	.21*	.14	.23*
Universalismo/Benevolencia	.31**	.37**	.16**
. Universalismo	.28**	.33**	.16**
. Benevolencia	.30**	.38**	.15**
Bienestar	.27**	.28**	.20**
. Bienestar General	.21**	.23**	.14**
. Bienestar Eudaimónico	.28**	.29**	.20**
. Bienestar Hedónico	.06	.13**	.00
. Bienestar Social	.28**	.21**	.26**
Cosmopolitismo	.40**	.47**	.27**
. Apertura Cultural	.27**	.31**	.20**
. Prosocialidad Global	.41**	.49**	.28**
. Diversidad Cultural	.35**	.44**	.24**
Identidad Global	.50**	.34**	.51**
IOS	.42**	.30**	.40**
. Mi Comunidad	.20**	.18**	.17**
. Mi País	.33**	.22**	.32**
. La Humanidad	.46**	.30**	.48**
Comunidad Global	.50**	.54**	.35**
Identificación (IWAH)	.87**	.78**	.73**
. Identificación Comunidad	.56**	.55**	.43**
. Identificación País	.76**	.72**	.61**
. Identificación Humanidad	-	.81**	.90**

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Tal y como se puede observar en la tabla de correlaciones, las dimensiones extraídas del análisis factorial confirmatorio se asocian de manera positiva y estadísticamente significativa con el total de las escalas empleadas. Específicamente, la di-

mensión de autodefinición ($\alpha = .86$), en comparación con la dimensión de autoimplicación ($\alpha = .82$), correlacionó con mayor fuerza con las variables criterio salvo en el caso de la identificación con “*Toda la Humanidad*” ($r = .81^{**}$ y $r = .90^{**}$,

respectivamente) dimensión de la escala IWAH (McFarland et al., 2012); de la dimensión de bienestar social ($r = .21^{**}$ y $r = .26^{**}$, respectivamente) evaluado a través de la escala PHI (Hervás & Vázquez, 2013); de la identidad global ($r = .34^{**}$ y $r = .51^{**}$, respectivamente) que se midió con la escala de Global Identity (de Rivera & Carson, 2015); de la fusión de identidad ($r = .30^{**}$ y $r = .40^{**}$, respectivamente) empleando la escala IOS (Aron et al., 1992), sobre todo en los ítems que hacen referencia a la fusión de identidad con “*Mi País*” ($r = .22^{**}$ y $r = .32^{**}$, respectivamente) y “*La Humanidad*” ($r = .30^{**}$ y $r = .48^{**}$, respectivamente). Por último, cabe subrayar que la dimensión de autoimplicación se asoció de forma inesperada con los valores de poder ($r = .23^*$).

DISCUSIÓN

Considerando los resultados antes presentados, se puede concluir que la escala de identificación con la humanidad obtuvo coeficientes de confiabilidad alfa y omega adecuados al tener valores mayores a .8 (Nunnally, 1978), mostrando buenas propiedades psicométricas.

En el análisis factorial confirmatorio se identificó una estructura compuesta por dos factores, mostrando el sentido del modelo multidimensional de Leach (2008). El modelo de dos factores mostró un buen ajuste, mientras que el modelo unifactorial no mostró un buen ajuste, considerando los siguientes criterios: chi cuadrado sobre grados de libertad (χ^2/df), del cual, valores ≤ 5 se consideran como un buen ajuste (Hair et al., 1999); la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA, por sus siglas en inglés) del cual, valores $< .08$ son considerados adecuados y se recomienda rechazar el modelo si los valores son $> .1$ (Browne & Cudeck, 1992); el índice de ajuste comparativo, el índice Tucker Lewis y el índice de bondad de ajuste (respectivamente CFI, TLI y GFI por sus siglas en inglés), de estos últimos 3 índices se consideran valores adecuados si son ≥ 0.95 (Hu & Bentler, 1999).

Las respuestas de los participantes en cada una de las escalas respondiendo por encima de la me-

dia aritmética no ilustra que existe una categorización o identificación de los sujetos con una macro-categoría, una identidad global, un reconocimiento del ser humano y saberse y sentirse como tal. La limitación de haber realizado el estudio de forma transversal nos impide realizar aseveraciones sobre la posibilidad de la influencia de las comunicaciones globales como factores de predicción de estas identidades, sin embargo, se puede sugerir futuros estudios en los que se analice la relación entre el uso de medios y redes sociales globales con la mayor presencia de una identidad global.

Se mostraron evidencias de validez convergente de acuerdo con lo esperado, con relaciones significativas positivas con el bienestar (Hervás & Vázquez, 2013), los valores de universalismo y benevolencia (Schwartz, 1994), y con otras escalas que evalúan constructos similares, como la escala de identidad global (de Rivera & Carson, 2015), la escala de cosmopolitismo (Leung et al., 2015; Liu et al., 2019) y de celebración de la comunidad global (de Rivera, 2018). Estas correlaciones no se explican por método común de medida. El Análisis Factorial Exploratorio de todos los ítems (IWAH, IG, COS, CCG y valores) no encontró un solo factor que explicara más del 40% varianza. Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas en la escala de valores de poder y logro (Schwartz, 1994) de forma negativa, lo que impidió la evidencia de validez divergente. Se propone que en futuros estudios se utilicen medidas orientadas a la dominancia social y el autoritarismo de derecha, que han mostrado resultados en este sentido (McFarland, 2010; Reese et al., 2015).

Por otro lado, las correlaciones que se realizaron con los dos factores de autodefinición y autoimplicación mostraron correlaciones más fuertes de la autodefinición con el bienestar, los valores de universalismo y benevolencia, cosmopolitismo y la celebración de la comunidad global; mientras que el factor de autoimplicación tuvo correlaciones más altas con la escala de identidad global (de Rivera & Carson, 2015) y la fusión de iden-

tidad, y de forma contraintuitiva, una correlación significativa con el valor de poder (Schwartz, 1994). Se sugiere en futuros estudios analizar la dirección de las relaciones y cómo la identificación con la humanidad pudiera predecir la celebración de comunidades globales y otras conductas orientadas a otros, como la prosocialidad. Asimismo, sería importante identificar si los valores de universalismo y benevolencia, así como emociones orientadas a la conexión con otros, como las emociones de auto-trascendencia, pudieran predecir la identificación con la humanidad y en qué medida.

El estudio realizado tiene algunas limitaciones que cabe mencionar, particularmente la falta de incorporación de medidas o escalas que dotaran de mayor evidencia de validez divergente. Sin embargo, se logró mostrar evidencia de las propiedades psicométricas de la escala en cuanto a su confiabilidad, validez de criterio y constructo, por lo que se considera que puede ser utilizada para la evaluación típica de identificación con la humanidad. Por otro lado, la muestra obtenida de forma no probabilística limita la generalización de resultados a otros contextos (Gil-Escudero & Martínez-Arias, 2001), por lo que en este caso se hace referencia a la validación del instrumento en un contexto específico, que requerirá su implementación en otras poblaciones para su estandarización.

Por otro lado, se requiere de la profundización en el estudio de las identidades sociales y globales en distintos contextos, ya que se considera que estas promueven comunidades más inclusivas y, como lo han expresado otros autores en el pasado, pudieran abonar a conductas orientadas a la ayuda de otros, un consumo responsable y medidas y acciones para combatir el cambio climático (McFarland, 2016, Reese & Kohlmann, 2015). Será necesario incluir estas categorías en estudios orientados a la participación política y el activismo, particularmente en jóvenes, y las causas que los mueven en la actualidad.

Por último, se considera importante la validación y adaptación de escalas que permitan medir

identidades globales y más inclusivas en más países de América Latina, de modo que se facilite realizar comparativos y monitorear la tendencia al endocentrismo y nacionalismo que comienza a mostrarse en varios países de Latinoamérica y el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnett, J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774–783.
- Barth, M., Jugert, P., Wutzler, M., & Fritsche, I. (2015). Absolute moral standards and global identity as independent predictors of collective action against global injustice. *European Journal of Social Psychology*, 45(7), 918–930. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2160>
- Basabe, N., Pizarro, J., de Rivera, J., Alfaro, L., González-Burboa, A. & Vera-Calzaretta, A. (2018). Celebración de la comunidad global e identidad global: valores, creencias y emociones trascendentes en culturas hispanoamericanas. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 4, 108–124.
- Baum, S. K. (2008). *The psychology of genocide: Perpetrators, bystanders, and rescuers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511819278>
- Bortoloni, T., Newson, M., Natividades, J.C., Vázquez, A. & Gómez, A. (2018). Identity fusion predicts endorsement of pro-group behaviours targeting nationality, religion, or football in Brazilian samples. *British Journal of Social Psychology*, 1-21. <https://doi.org/10.1111/bjso.12235>
- Breakwell, G. M. (2012). Identity process theory: Clarifications and elaborations. In *Identity Process Theory: Identity, Social Action and Social Change* (pp. 20–38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139136983.004>
- Brown, R. (2000). Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745–778. [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200011/12\)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200011/12)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O)
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Buchan, N. R., Brewer, M. B., Grimalda, G., Wilson, R. K., Fatas, E., & Foddy, M. (2011). Global social identity and global cooperation. *Psychological Science*, 22(6), 821–828. <https://doi.org/10.1177/0956797611409590>
- Chiu, C. Y., Gries, P., Torelli, C. J., & Cheng, S. Y. (2011). Toward a social psychology of globalization. *Journal of Social Issues*, 67(4), 663–676.
- Der-Karabetian, A., & Ruiz, Y. (1997). Affective bicultural and global-human identity scales for Mexican-American adolescents. *Psychological Reports*, 80(3), 1027–1039.
- de Fina, A. 2007. Code switching and ethnicity in a community of practice. *Language in Society*, 36 (3), 371–392. <http://doi.org/10.1017/S0047404507070182>
- de Rivera, J., & Carson, H. A. (2015). Cultivating a global identity. *Journal of Social and Political Psychology*, 3, 310–330. <https://doi.org/10.5964/jspp.v3i2.507>
- de Rivera, J., & Mahoney, C. O. (2018). Promoting a Sense of Global Community. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24, 347–353. <https://doi.org/10.1037/pac0000323>

- Druet, N., Escalante, R., Cisneros, I. & Guerrero, G. (2017). Validez y confiabilidad de la escala de valores de Schwartz para población mexicana. *ACADEMO (Asunción) Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 39-44.
- Edensor, T. (2002). *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*. Oxford: Berg.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Prentice Hall.
- Hermans, H. J., & Dimaggio, G. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Fox J (2005). "The R Commander: A Basic Statistics Graphical User Interface to R". *Journal of Statistical Software*, 14(9), 1-42. <https://www.jstatsoft.org/article/view/v014i09>.
- Gil-Escudero, G., & Martínez-Arias, M. R. (2001). *Metodología de encuestas*. En M. J. Navas (Ed.). Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica (pp. 379-436). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gómez, A., Brooks, M., Buhrmester, M., Vázquez, A., Jetten, J. & Swann, W. (2011). On the nature of identity fusion: insights into the construct and a new measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(5), 918-933. <https://doi.org/10.1037/a0022642>
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1998). Moving cultures: The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing world. *American Psychologist*, 53, 1111-1120.
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: the Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 66. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Korff, R. (2003). Local enclosures of globalization. The power of locality. *Dialectical Anthropology*, 27(1), 1-18.
- Leach, C. W., van Zomeren, M., Zebel, S., Vliek, M. L. W., Pennekamp, S. F., Doosje, B., Ouwerkerk, J. W., & Spears, R. (2008). Group-Level Self-Definition and Self-Investment: A Hierarchical (Multicomponent) Model of In-Group Identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 144-165. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.144>
- Leung, A. K. Y., Koh, K., & Tam, K.P. (2015). Being environmentally responsible: Cosmopolitan orientation predicts pro-environmental behaviors. *Journal of Environmental Psychology*, 43, 79-94. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.05.011>
- Liu, JH., Zhang, RJ., Leung, AKY., Gil de Zúñiga, H., Gastardo-Conaco, C., Vasiutynskyi, V., . . . Kus-Harbord, L. (en prensa). Empirical Correlates of Cosmopolitan Orientation: Etiology and Functions in a Worldwide Representative Sample. *Political Psychology*.
- McFarland, S. (2010). Personality and support for universal human rights: A review and test of a structural model. *Journal of Personality*, 78(6), 1735-1764. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00668.x>
- McFarland, S. (2011). The slow creation of humanity. *Political Psychology*, 32(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00801.x>
- McFarland, S., Webb, M., & Brown, D. (2012). All humanity is my ingroup: A measure and studies of identification with all humanity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(5), 830-853. <https://doi.org/10.1037/a0028724>
- McFarland, S., Brown, D., & Webb, M. (2013). Identification With All Humanity as a Moral Concept and Psychological Construct. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 194-198. <https://doi.org/10.1177/0963721412471346>
- McFarland, S., & Hornsby, W. (2015). An analysis of five measures of global human identification. *European Journal of Social Psychology*, 45(7), 806-817. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2161>
- McFarland, S. (2016). Identification with All Humanity: The Antithesis of Prejudice, and More. In *The Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice* (pp. 632-654). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316161579.028>
- Moshman, D. (2007). Us and them: identity and genocide. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(2), 115 - 135.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGrawHill.
- Postmes, T., Haslam, S. A., & Jans, L. (2013). A single-item measure of social identification: Reliability, validity, and utility. *British Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjso.12006>
- Reese, G., Berthold, A., & Steffens, M. C. (2012). We are the world-and they are not: Prototypicality for the world community, legitimacy, and responses to global inequality. *Political Psychology*, 33(5), 683-700. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00892.x>
- Reese, G., Proch, J., & Finn, C. (2015). Identification With All Humanity: The role of self-definition and self-investment. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 426-440. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2102>
- Reese, G., & Kohlmann, F. (2015). Feeling global, acting ethically: Global identification and fairtrade consumption. *Journal of Social Psychology*, 155(2), 98-106. <https://doi.org/10.1080/00224545.2014.992850>
- Roth, J., Mazziotta, A., & Barth, M. (2019). The two-dimensions-five-components structure of in-group identification is invariant across various identification patterns in different social groups. *Self and Identity*, 18(6), 668-684. <https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1511465>
- Schaeffer, R. K. (2003). *Understanding Globalization: The Social Consequences of Political, Economic, and Environmental Change*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Sevig, T. D., Higlen, P. S., & Adams, E. M. (2000). Development and validation of the self-identity inventory (SII): A multicultural identity development instrument. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 168-182.
- Smith, A. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Tajfel, H., Flament, C., Billig, M. G. & Bundy, R. P. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H. (Ed.). (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cup Archive.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behaviour*. In S. Worchel & W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson Hall
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup*

conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-37). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.

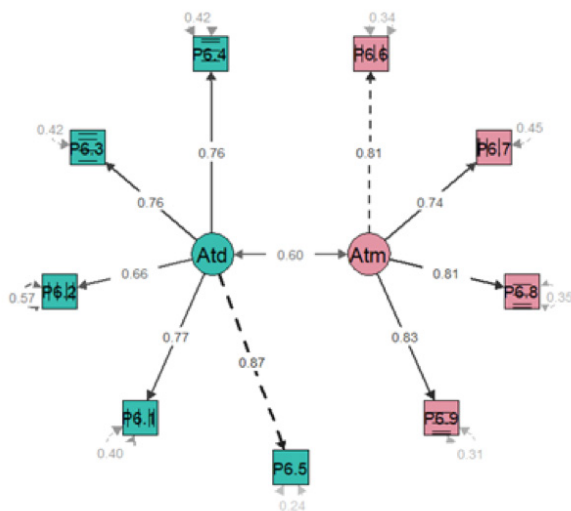
Woodward, K. (2002). *Understanding Identity*. London: Arnold.

Anexos

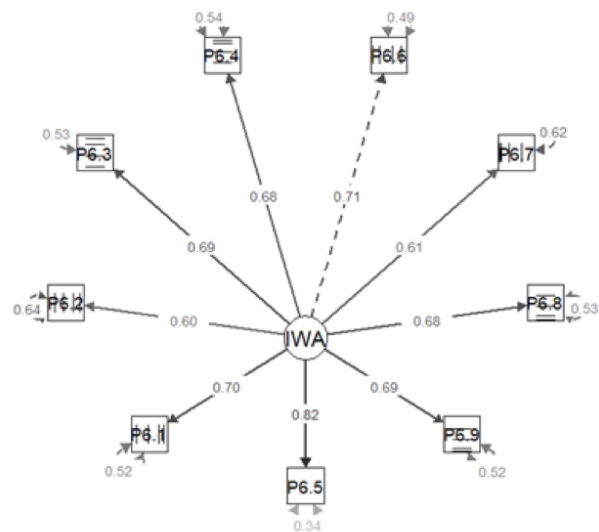
Escala de Identificación con Toda la Humanidad (IWAH; McFarland et al., 2012)

	Toda la Humanidad				
1. ¿Qué tan cercano se siente con cada uno de los siguientes grupos?	1	2	3	4	5
2. ¿Qué tan seguido usa la palabra "nosotros" para referirse a los siguientes grupos de personas?	1	2	3	4	5
3. ¿Cuánto diría que tiene en común con los siguientes grupos?	1	2	3	4	5
4. A veces la gente piensa en personas que no son parte de su familia inmediata como "familia". ¿Hasta qué punto piensa en los siguientes grupos de personas como "la familia"?	1	2	3	4	5
5. ¿Cuánto se identifica con/se siente parte de/siente amor hacia/se preocupa por...?	1	2	3	4	5
6. ¿Qué tanto diría que le importa (siente deseos de ayudar) cuando cosas malas suceden a...?	1	2	3	4	5
7. ¿Qué tanto quisiera ser...?	1	2	3	4	5
8. ¿Qué tanto cree en...?	1	2	3	4	5
9. En el caso de que surja la necesidad ¿Qué tanto quisiera ayudar a...?	1	2	3	4	5

Modelo con dos factores correlacionados



Modelo unifactorial



Desarrollo profesional docente desde un modelo centrado en problemas

¹LEONARDO GARCÍA LOZANO Y ²MARÍA DE LOS REYES CARRETERO TORRES

¹Universidad de Guadalajara, ²Universitat de Girona

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

García, L., & Carretero, M. R. (2019). Desarrollo profesional docente desde un modelo centrado en problemas. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 11(1), pp 57-74

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación doctoral, en la que se estudió la manera en que un equipo de profesoras y profesores resuelve problemas de la práctica docente del centro educativo en el que labora. La teoría, metodología y resultados demuestran, por un lado que, las situaciones de colaboración entre docentes son potentes para la construcción de conocimiento relevante a la práctica docente y susceptible de ser reconocido como mecanismo altamente valioso para el desarrollo profesional y, por otro lado, se señalan las implicaciones para todos los agentes que brindan asesoramiento a las y los docentes y los equipos en los que trabajan.

Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia.

Ortega y Gasset

Palabras clave: aprendizaje docente; resolución de problemas; estudio de caso.

Teacher professional development from a problem-focused model

Dirigir toda correspondencia a:

Dr. Leonardo García Lozano
Díaz Mirón # 270. Guadalajara, 44410, Jalisco. Correo electrónico: leonardo.glozano@academicos.udg.mx
RMIP 2019, Vol. 11, Núm. 1, pp. 57-74
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

Abstract

The results of a doctoral research project are presented, where the approach taken by teachers to resolve issues encountered by junior teachers was examined. The theory, methodology and results demonstrate, on the one hand, That situations of collaboration between teachers are powerful for the construction of relevant knowledge for the junior teacher and have the potential to be a valuable mechanism for professional development. As such, they have implications for consultants providing advice to teachers and teams in situ.

Keywords: teacher learning, problem solving; case study.

INTRODUCCIÓN

Las comunidades docentes, como cualquier otra comunidad de práctica (Lave, 1991) generan aprendizajes situados y socialmente relevantes para el colectivo que los construye. El propósito de este artículo es demostrar, a partir de un caso, los matices por los que nos atrevemos a afirmar tal cosa. Para probar nuestra premisa hemos decidido partir de una situación prototípica y simple que enfrentan muchos colectivos docentes y, a partir de los resultados de un estudio realizado, explicar cómo suceden los procesos de construcción conjunta de conocimiento cuando un colectivo aborda problemas relacionados con su práctica.

Un problema rutinario y simple que tenemos algunos docentes, al inicio de nuestro ejercicio como tales, es la asignación de calificaciones a las y los estudiantes. En la institución donde comencé como docente, se nos pedía realizar cuatro cortes en un ciclo escolar; a los primeros tres se les llamaba “evaluaciones parciales”, en las que debía contabilizarse: el resultado en exámenes de opción múltiple, las tareas que hasta el momento el alumnado había realizado y las participaciones. Algunos ilusos, como yo, además agregábamos la realización de un trabajo final, del cual debían mostrar avances en cada periodo; para el corte final, el alumnado debía presentar un examen global del ciclo y, como era mi caso, el producto final terminado. La nota final se obtenía de la suma de porcentajes (ya que los parciales suponían el 80%) y la nota de la evaluación final (que equivalía al restante 20%). Calcular los porcentajes de cada rubro no tiene mayor ciencia o técnica si se tienen 50 alumnos, pero si se tienen 200 o incluso 600 estudiantes, las cosas se complican. Más allá de la revisión de los exámenes y las tareas, la contabilidad se vuelve todo un desafío.

Los profesores estábamos agobiados, puesto que lo más fácil generaba mucha complicación y producía retrasos en el trabajo posterior que debían realizar las secretarías y los encargados del control escolar. El retraso por esta simple tarea, llevó a los administradores a tomar medidas drásticas: sino entregábamos las notas en un periodo fijado por ellos se nos retrasarían los pagos y con ello el estilo de vida de cada docente.

Hubo un profesor al cual la amenaza no le incomodó porque encontró una solución: realizó una hoja de cálculo en la cual sólo debía introducirse los valores de cada rubro y con ello se calculaban tanto las notas parciales como la final. Expuesto esto, la solución parece obvia y simple, ya que en estas fechas realizar hojas de cálculo es una cuestión casi intuitiva. Sin embargo, para intuir hay que poseer conocimientos previos que operen como base, los cuales yo como muchos maestros, desconocíamos al no saber cómo realizar ese procedimiento.

Al cabo de unos meses todos los profesores ya usábamos la hoja que dicho profesor realizó, al punto que nuestra entonces coordinadora académica la ofreció para otras facultades. Al poco tiempo el profesor fue corrido de la escuela, sin embargo, la hoja de cálculo siguió en uso al punto que pocos profesores imaginarían su práctica de calificación sin ella, aun cuando su origen fue diluyéndose.

Quiero destacar dos características del objeto creado por el docente a propósito del tema investigado: i) la hoja de cálculo fue concebida como *solución a un problema muy* sentido por las y los docentes, aunque otros problemas eran “teóricamente” más potentes para la reflexión (el sistema de evaluación en sí mismo o la evaluación del aprendizaje, por ejemplo); pero nada es más práctico que aquello que está a la altura de la vida cotidiana como la posible afectación del salario; ii) en un inicio el uso de la hoja fue compartido por los compañeros más cercanos, por lo que *la problematización era conjunta* y aunque para la posterior solución él nos necesitó poco, la puso en común en los espacios naturales que compartíamos. Esto lo hizo no con conferencias o talleres, que es la manera más habitual en la que se pretende ayudar a las y los profesionales a adquirir conocimientos.

Aunado a otro tipo de situaciones similares, el fenómeno atrajo mi atención hacia algo que me parecía cada vez más evidente: el conocimiento derivado de las prácticas colectivas basada en problemáticas cotidianas, gozaba de mayor fuerza o arraigo frente a aquel que se obtiene por la participación en cursos teóricos, pero sobre todo obligatorios, con independencia de la temática o el expositor. Lo paradójico del caso es que este tipo de conocimiento y el proceso mediante el que se construye no gozan del mismo prestigio y validación aun cuando aborde los mismos tópicos de los cursos teóricos o académicos.

En efecto, la cultura de un colectivo de profesionales, en este caso de docentes que trabajan en un mismo centro, puede actuar como factor de inmunidad para los cambios que se propongan

desde fuera (Granado, 1997). En razón de ello se concretó el interés por investigar la manera en que las y los docentes que trabajan en el mismo centro, crean y/o comparten una cultura. Entendemos como cultura (Cole, 1999) la realidad mental interactiva al menos entre dos sujetos, por lo que hablar de cultura es comprender el contexto particular de la interacción y las formas de negociación de significados de los participantes. Como dejamos asentado anteriormente, con frecuencia el profesorado se ve involucrado en un proceso de solución de problemas.

Una aproximación centrada en el proceso de solución de problemas implica conceder primacía a los intentos de la gente de negociar el transcurso de la vida, trabajar en ello o transformar los problemas que surgen en el camino para conseguir las diversas metas de la vida (Rogoff, 1993, p. 31).

Esto es, la práctica de las y los docentes que labora en un mismo centro implica, en la mayoría de las veces, la coordinación de representaciones, acciones, metas y exigencias, las cuales no necesariamente son coincidentes entre las y los participantes; por lo que, necesariamente negocian con la finalidad de convenir y construir de manera conjunta el conocimiento preciso para abordar esas actividades de modo adecuado.

Si bien los docentes se influyen entre sí para construir conocimiento docente en muchas esferas de su vida cotidiana, hemos circunscrito el estudio a la ayuda ejercida sobre el conocimiento que los profesores brindan para la realización de actividades habituales de su quehacer profesional. Las actividades y situaciones que se analizaron son aquellas que están fundamentadas y orientadas a la solución de los problemas consensuados y reconocidos como tales por las y los docentes y que, además, como colectivo tengan la intención de avanzar en la solución conjunta.

En síntesis, el interés de este proyecto de investigación se centró en el análisis de la ayuda educativa ejercida entre profesores cuando abordan problemas relativos a su práctica docente en una

determinada escuela; problemas que, por lo demás, son resultado de su participación en actividades y/o situaciones habituales de actividad conjunta.

La pregunta que guió la investigación fue, ¿Cómo se ayudan los profesores que participan en la resolución de problemas identificados y considerados relevantes para su actividad docente dentro de la escuela?

2. EL PLANTEAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En este apartado presentaremos de manera sucinta las líneas teóricas y metodológicas que guiaron la investigación. No obstante, si se quiere profundizar en los planteamientos señalados se puede hacer una revisión en García Lozano. (2013), García Lozano y Ledezma R. (2012), García Lozano y Carretero T. (2012).

Este acercamiento lo haremos mediante tres subapartados.

- En el primero desarrollaremos la manera en que entendemos la cultura.
- En el segundo explicaremos los mecanismos de construcción del conocimiento.
- Finalmente, en el tercero expondremos las directrices metodológicas para el trabajo de campo.

Es necesario hacer una nota previa: por vicio o virtud se adoptó la perspectiva constructivista de la educación, quizás los apartados 2.1. y 2.2. ayuden a quien lee tanto a entender los principales presupuestos de ésta como las razones de adoptarla.

2.1. LA CULTURA DOCENTE

Por cultura docente entenderemos la apropiación y elaboración negociada de instrumentos, formas de entender y hacer de las y los profesores de una misma escuela ya que en ésta siempre se negocia algo. El ejercicio de la docencia (y de cualquier trabajo) es el resultado tanto de la negociación como de las condiciones que la hacen posible, su resultado es visible, tanto que pudiésemos distinguir, después de cierto tiempo, qué docente trabaja en una escuela y cuál en otra.

Cole (1999), dice que la cultura es algo así como una “envoltura supraindividual” y entre esto y las expresiones de la gente de a pie tales como “la cultura es todo” o “la cultura es el ambiente” hay pocas diferencias. Sin embargo, el mismo autor introduce un matiz, esa envoltura supraindividual es situacional, en el entendido que la actividad de las personas (en lo individual y lo colectivo) evoluciona con la historia.

La evolución de la actividad produce dos tipos de artefactos:

- Ideales: en el sentido de que son moldeados durante las interacciones humanas mediándolas y evolucionando con ellas.
- Materiales: en dos acepciones, por un lado, pueden tener una manifestación palpable a los sentidos y, por el otro, que hacen referencia a una realidad compartida por un colectivo.

Los artefactos no son “algo simplemente externo o indiferente a la naturaleza de su (s) productor(es)” (Cole, 1999, p. 131), influyen al productor y encapsulan los usos sociales e históricos que sus creadores les vienen dando (Pea, 1993). Por lo que estudiar la cultura requiere examinar el proceso de creación y evolución que grupos específicos de personas hacen de los artefactos, así como las circunstancias históricas y temporales que los codeterminan, esto es el contexto.

Adoptar la noción de contexto tal como la hemos anunciado, implica la aceptación de que las acciones de las personas no pueden ser aisladas, ni siquiera para su estudio, de la historia que les da sentido, por lo tanto, el *contexto es siempre situado*. Bajo esta postura conviene estudiar la historia de las relaciones entre sujeto, actividad y artefactos; incluso la emergencia del significado o del sentido es impensable, bajo esta perspectiva, aislado del estudio de dichas relaciones.

La actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción (los cuales) son centrales para lo que entendemos por “aprendizaje”. El mundo no consiste en un conjunto de recién llegados que se incorporan solos a espacios problemáticos deshabitados. Las personas en actividad por lo general se ayudan mutua-

mente a participar de maneras cambiantes en un mundo cambiante y están bien dotadas para hacerlo. Por lo tanto, al describir y analizar la participación de las personas en la acción práctica del mundo... (se está) analizando la participación de las personas en el *aprendizaje*¹. (Lave, 1991, p. 17).

La participación de las personas en los contextos sociales implica, como señala Wenger (2009), un doble proceso de construcción social: por un lado, de la participación social y, por otra parte, en la reificación de artefactos físicos y conceptuales;

Con el tiempo, su interacción crea una historia social del aprendizaje que da lugar a una comunidad donde los participantes definen un “régimen de competencia”, un conjunto de criterios y expectativas para los que reconocen la adhesión. Esta competencia incluye:

- Entender lo que importa, lo que es la empresa de la comunidad, y cómo ésta brinda una perspectiva del mundo.
- Ser capaz (y autorizado) para participar productivamente con otros miembros en la comunidad.
- Utilizar adecuadamente el repertorio de recursos que la comunidad ha acumulado a través de su historia de aprendizaje.

Con el tiempo, una historia de aprendizaje se convierte en una estructura social informal y dinámica entre los participantes, y esto es lo que una comunidad de práctica (Wenger, 2009, p. 2)

El aprendizaje es, por lo tanto, fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales en las que llega a ser miembro, en diversos grados, de una comunidad social. Así, el pensamiento, la acción y los sentimientos humanos crecen animados en contextos situados.

De ahí que, el aparente rechazo de un grupo de profesores hacia ciertas intervenciones venidas de fuera, es en realidad una respuesta en el continuo de la actividad de esa comunidad. Lo anterior puede contravenir nuestra visión romántica del aprendizaje como “deber ser”, pero lo que es más importante, el abordaje conjunto de los problemas “sentidos” (por consensuados) derivados

de la práctica, produce saberes a la medida de cada situación lo que es lo mismo: saber experto (Rogoff, 1993).

2.2 SOBRE LA FORMA EN QUE CONSTRUYEN EL CONOCIMIENTO LAS Y LOS DOCENTES

En este apartado queremos, por su relevancia, hacer dos distinciones. La primera relativa a lo que entenderemos por conocimiento y la segunda a su proceso de construcción y más concretamente, sus implicaciones para el caso de las y los docentes.

La naturaleza del conocimiento humano se explica, desde la perspectiva constructivista socio-cultural, por una serie de postulados entre los que destacamos los siguientes:

- La posibilidad de elaborar y aprender (re-construir) conocimiento viene dada porque las sociedades crean herramientas e instrumentos (signos y símbolos) portadores de cultura que, por ser depositarios de la historia y evolución humana, acumulan el ingenio humano y, en tanto que son elementos mediadores de la actividad personal, son instrumentos del pensamiento (Vygotsky, 1979).
- El conocimiento y el aprendizaje tienen carácter situado. Esto puede ser interpretado únicamente como que todo conocimiento es significado, en tanto que se encuentra connotado en relación a su uso.
- El aprendizaje consiste en la utilización personal y conjunta de los recursos (instrumentos y herramientas) que se hallan distribuidos en la cultura (Pea, 2001).
- Como ya hemos dejado demostrado, el conocimiento y el aprendizaje está distribuido entre las personas, los instrumentos, las reglas, las relaciones, la comunidad y las instituciones (Roth & Lee, 2007; Cole 1999, Pea, 2001).
- Los procesos de aprendizaje requieren de una integración gradual a una cultura o práctica social (Brown, Collins & Duguid, 1989 y Lave, 2001), lo cual se constata cuando se cambia la forma en que se comprende y

se participa en una actividad conjunta; por tanto, aprender es indisociable de hacer y es posible sólo por la colaboración y la reciprocidad de los sujetos.

- Para asegurar que el sentido y el significado de aquello que se construye se hace necesaria la participación de otros agentes que aseguren “un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva del aprendiz y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos” (Coll, 2001, p. 179).

Además de lo anterior, Imbernón señala (2004, p. 47) que el conocimiento del profesorado está en continua evolución y perfeccionamiento; lo que implica que los saberes de los docentes se oponen a lo que ha sido denunciado por Schön (1992) como *conocimiento técnico*, debido a que éste es adquirido de manera generalista, libre de todo contexto, tal como funcionan las recetas de cocina. Este tipo de conocimiento pasa por alto el planteamiento y definición de los problemas, ya que se centra en la solución de los mismos dando por supuesto que los fines de la acción son fijos, claros y compartidos de manera unánime:

Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios. (Schön, 1992, p. 20)

Para enfrentarse a estos problemas el profesor requiere de otro tipo de conocimiento, que Schön (1992) denomina *conocimiento práctico*; éste tiene como base el saber cotidiano y en gran parte es implícito, en tanto que la posesión de éste es ignorada por quien lo detenta, y tácito porque, de inicio, no es verbalizable.

El conocimiento práctico, tal como señala Schön (1992) permite definir la situación y de esa manera encuadrar el o los problemas implicados, esto es; “su funcionamiento (está) indisolublemente ligado a alguna situación concreta de la práctica, su uso en acción” (Clarà & Mauri, 2009, p. 12), lo cual muestra el carácter contextual del conocimiento.

Como se puede observar el factor explicativo fundamental de la construcción de conocimientos, de significado, es la *actividad conjunta*, entendida como “las actuaciones de todos los participantes en torno a las tareas y contenidos” (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992 y 1995) debido a que da cuenta del desarrollo y progreso del contexto mental compartido (Mercer, 2001). En tal sentido, analizar cómo se enmarcan y articulan las acciones de las personas es encontrar la manera en que se ayudan a construir sentido.

Como señala Colomina (1996, p. 50) las actuaciones de un sujeto, lo que dice y hace, está estrechamente vinculado tanto con las actuaciones de los demás participantes y con la historia de la actividad. Esto es, con las actuaciones anteriores (lo que dijeron e hicieron) de sí mismos y de los demás y, en cierta medida, de lo que dirán y harán en un futuro. Por esta razón el análisis de la actividad conjunta debe considerar, por un lado, los aspectos discursivos y los no discursivos y por otro lado la dimensión temporal.

Según Coll y sus colaboradores (Coll, Mauri & Onrubia, 2008; Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Onrubia 2005) la actividad conjunta tiene las siguientes dimensiones:

- La articulación de las actuaciones los participantes en una situación de construcción de conocimientos.
- La vinculación entre los aspectos discursivos y no discursivos de la actividad.
- La toma en consideración de las actuaciones de los participantes más allá de los intercambios comunicativos inmediatos.
- La interpretación ecológica de esas actuaciones en el flujo de la actividad conjunta en que

aparecen.

- La importancia de la tarea.

La actividad conjunta se concreta en estructuras regulares y reconocibles en torno a las cuales los participantes articulan sus actuaciones, en torno a un contenido o tarea, durante una extensión de tiempo; dichas estructuras se denominan *Formas de Organización de la Actividad Conjunta* (FOAC) y se construyen y evolucionan a medida que se desarrolla la actividad.

Existen dos tipos de estructuras de participación que se construyen de manera simultánea y recursiva:

- *Estructura de la tarea* académica, vinculada a la organización y secuenciación del contenido y tareas objeto de la actividad conjunta.
- *Estructura de participación social*, vinculada a los derechos, las obligaciones comunicativas y los roles de los participantes, esto es, aquello que se puede decir, cómo, cuándo, sobre qué y a quién.

Para el análisis de las FOAC, tal como sugieren Coll y sus colaboradores, se ha realizado este estudio en distintos niveles de análisis. En ese sentido, la realización de un tipo de estudio es requisito previo para el otro, por lo que hay una relación secuencial entre los niveles de análisis. Estos niveles son los siguientes:

1. *Secuencia de Actividad Conjunta (SAC)*, se define como “un proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, y/o actividades de evaluación, entre otras” (Segués, 2007 p. 28)
2. *Sesiones (S)* las cuales componen a la SAC, éstas permiten observar los procedimientos mediante los cuales, las y los participantes, “aseguran la continuidad y se ponen de acuerdo sobre el camino recorrido, sobre los significados ya compartidos y sobre la experiencia previa que les ha permitido construir dichos significados...” (Coll et al., 1992, p. 205)
3. *Segmentos de Interactividad (SI)* y, de existir, Configuraciones de Segmentos de Interac-

²La traducción es mía.

tividad, que son los patrones estructurales de la actividad conjunta, los cuales ofrecen información sobre aspectos globales de la misma. Los SI responden a un conjunto de actuaciones típicas que lo identifican como tal, por lo que se pueden identificar estructuras de participación específicas, de ahí que cuando se cambia de temática o de patrón de actuación predominante, diremos que hubo un cambio de SI.

Como se ha visto el estudio e interpretación de los distintos niveles de análisis de la FOAC (SAC, S, SI) puede aportar indicadores de cómo se da el traspaso del control y la responsabilidad. Sin embargo, este análisis es insuficiente para explicar la ayuda educativa y su ajuste, por esta razón es necesario otra dimensión de análisis en el cual, la actividad discursiva es el indicador más adecuado para dar cuenta de tal fenómeno.

Tal como Coll et al., (1992) señalan, inclusive los SI tienen un carácter demasiado global y por ende inadecuado para “profundizar en el proceso de construcción de significados que acontece supuestamente en el transcurso de las SAC” (ibídem, p. 209) por lo que, además hemos analizado los mensajes; concretamente en el conjunto de las contribuciones discursivas de los participantes.

2.3. ¿CÓMO ESTUDIAR LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO POR PARTE DE LAS Y LOS DOCENTES?

Según Vygotsky (en Wertsch, 1988) piedra angular de la visión constructivista sociocultural, la psicología debe seguir un método que suponga:

- *Analizar el proceso*, mostrando la historia evolutiva de los procesos.
- *Describir el origen dinámico y causal de los procesos*, revelando las relaciones entre apariencias y esencias.
- *Estudiar históricamente el proceso de cambio del objeto*, debido a que una actividad sólo se puede comprender como historia de sí misma.

La perspectiva de investigación cualitativa es la que mejor responde a los presupuestos anterior-

mente señalados ya que, como señalan Taylor & Bogdan (1998, p. 20), este tipo de investigación se realiza estudiando la realidad en su contexto natural de producción; así mismo, bajo este enfoque, la realidad es considerada como dinámica, global y construida, en un proceso de interacción y retroacción con ella misma, en razón de ello los estudios se realizan a través de un prolongado y/o intenso contacto con el campo o situación de vida donde el investigador intenta, como mucho, analizar al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, intentando entender su lógica, ordenaciones y normas tanto implícitas como explícitas.

Por lo anterior es que resulta esencial el estudio de los procesos de negociación de los significados que los sujetos llevan a cabo para construir la realidad, de ahí que la aproximación cualitativa sea, en primer lugar, una mirada interpretativa e inductiva.

Las opciones metodológicas se tomaron de acuerdo con los objetivos planteados:

1. Analizar la manera en que el contexto codetermina la actividad conjunta del profesorado.

1.1 Describir la trayectoria del equipo docente para comprender la manera en que organizan la actividad conjunta los docentes.

1.2. Caracterizar los elementos relacionales que intervienen en la manera como se organiza el grupo de profesores.

2. Analizar la actividad conjunta del profesorado mediante la cual resuelven los problemas que consideran relevantes para su práctica en el centro.

2.1. Determinar y explicar la evolución de la actividad conjunta del profesorado cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro.

2.2. Caracterizar, de existir, los momentos o fases que se encuentran en el proceso de resolución de problemas por parte del grupo de profesores.

Como se puede apreciar, lo que se buscó fue captar la manera en que los profesores se prestan

ayuda mutua en la construcción de conocimientos dentro del mismo contexto de las actividades que realizan; para lograrlo se requirió la incorporación de diversas técnicas de recogida de información. Concretamente se optó por el estudio de caso.

Como afirma Yin³ (1990, p. 23)

Un estudio de caso es una investigación empírica:

- que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real;
- se utiliza cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes;
- en la que se utilizan múltiples fuentes de datos.

El estudio de caso, según Yin (2006, p. 112), se justifica cuando, en primer lugar, se pretende responder a cuestiones descriptivas (qué pasó) o explicativas (cómo o por qué ocurre algo) y, en segundo lugar, cuando se quiere comprender de manera profunda una situación en particular.

Por su parte Stake (1995) refiere que la elección de los casos supone elegir aquellos casos que se revelan óptimos para valorar una teoría ya existente o en desarrollo; se trata de escoger aquellos que ofrezcan una oportunidad mayor de aprendizaje.

En síntesis, la estrategia de estudio de caso es una metodología rigurosa que:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado...
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado me-

ramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado (Chetty en Martínez Carazo 2006, p. 175).

Yin (2006) señala cuatro pasos para la elección de casos:

1. Consulta a documentos y expertos.
2. Voluntad de las personas a participar en la investigación.
3. Riqueza probable de los datos disponibles, lo cual deberá estar en consonancia con lo que se defina en el paso 1.
4. Contar con evidencia preliminar, en el o los casos elegidos, de aquello que se busca.

Cabe señalar que nosotros antes de elegir, o dar con el caso estudiado, identificamos una serie de criterios derivados de la teoría. Dicho listado tuvo la finalidad de ayudarnos a encontrar el fenómeno que nos interesaba estudiar, lo cual significó acotar desde el inicio el número de casos posibles.

La actividad conjunta desarrollada por el equipo docente reunió los siguientes criterios:

- Poner de relieve las competencias docentes (por ejemplo, diseñar, planificar y/o implementar propuestas educativas).
- Estar incardinada en la institución conformando la propia estructura del centro (por ejemplo, reuniones de claustro, coordinaciones docentes o de ciclo).
- Ser útil a los docentes para elaborar o re-elaborar propuestas de enseñanza que integren principios o criterios educativos que potencialmente mejoren la práctica educativa.
- Tomar en cuenta al conjunto o un grupo de docentes directamente responsables de impartir docencia, integrándolos desde su elaboración conjunta.
- Concretarse en la elaboración o re-elaboración de un producto ligado a la propuesta educativa.
- Plantearse de modo colectivo y con carácter abierto de forma que provoque la aparición de alternativas y la facilidad en las interacciones.
- Ser intencionada y estar al servicio de la resolución de problemas que las y los docentes

³ La traducción es mía.

consideran relevantes para su práctica, ya que ello permite la construcción o mejora del conocimiento del profesorado.

- Puede organizarse de forma que las y los docentes la lleven a cabo de forma autónoma o autosuficiente o bien contando con el apoyo de formadores, quienes se integran en la actividad a petición de los propios docentes.

2.3.1. LA ESTRATEGIA DEL TRABAJO DE CAMPO.

La estrategia que se siguió para dar respuesta a nuestros objetivos ha consistido en dirigir nuestro análisis en torno a dos unidades de estudio: i) la actividad conjunta en la cual se presenta la ayuda y ii) el centro educativo en que se desarrolla la actividad del profesorado.

Cuadro 1. Relación de las unidades de análisis con el corpus de datos.

Objeto de estudio	Unidad de análisis	Dimensiones de análisis	Corpus de datos
Ayuda educativa entre docentes	Centro educativo	Historia del equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudios. • Ideario del grupo <i>La Font</i>.
		Organización del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudios. • Registro de las Secuencias de Actividad Conjunta (SAC). • Registro de observación.
		Proyecto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudios.
		Negociación del trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial y final a las y los docentes. • Registro de las SAC. • Registro de observación.
	Ayuda educativa	Estructura de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de las SAC. • Registro de observación
		Estructura de participación	
		Construcción de significados compartidos	

Como se puede observar en el Cuadro 1, para el análisis de cada unidad distinguimos diferentes dimensiones de análisis; las cuales poseen un estatus similar al interior de cada una de ellas.

Para recolectar la información se utilizaron las siguientes técnicas:

- *Entrevistas semiestructuradas*. Las cuales se aplicaron a:
 - Cuatro informantes clave, cuyo propósito fue encontrar el caso de estudio;
 - La directora de la escuela y jefe de estudios con el propósito de identificar aque-

llas actividades consideradas como relevantes para el objeto de investigación.

- *Focus Group*. El cual se realizó con:
 - Colectivo docente, con quienes se realizaron tres encuentros. Cada encuentro tuvo su propio propósito: i) informar los objetivos de la investigación y obtener su consentimiento, ii) caracterizar el trabajo conjunto que se realiza de manera habitual y iii) evaluar si el trabajo conjunto realizado durante el periodo de recolección de datos cumplió con las expectati-

vas que se propusieron al inicio del mismo.

- *Documentos del grupo.* Se recolectaron los materiales que las y los docentes creaban, discutían y utilizaban en los distintos momentos de la interacción; además de la información disponible relativa a la historia del grupo de profesores estudiada como agrupación previa. Los documentos recogidos fueron:
 - El ideario del grupo de profesores.
 - El proyecto pedagógico del centro.
 - El foro electrónico del grupo de profesores para la preparación de la actividad observada.
 - Los documentos elaborados y/o intercambiados electrónicamente durante el desarrollo de la actividad.
 - Los documentos en papel facilitados durante el desarrollo de la actividad.
- *El registro de las sesiones de trabajo del equipo de profesores.* Las cuales fueron 14 y entre todas suman más de 56 horas de grabación.
- *Registros narrativos del observador.* Los cuáles fueron tomados con la idea de reconstruir las sesiones de trabajo, en ellos se asentaba el acomodo de las personas y la toma de palabra.

La información obtenida se analizó en dos fases autónomas, en un primer momento, para posteriormente ser trianguladas. La primera de las fases correspondió a los datos relacionados con el contexto, en la segunda fase se analizó las ayudas educativas entre las y los docentes, la cual se concretó en dos momentos, el primero para examinar la estructura de la actividad mediante las FOAC y el segundo para el estudio del discurso para encontrar las ayudas educativas.

3. LOS FRUTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las historias ayudan a explicarse a sí mismas; si usted sabe cómo sucedió algo, comenzará a saber por qué sucedió.

Felipe Fernández-Armesto

En este apartado se pretende dar a conocer la respuesta que dimos a las dos preguntas específicas que guiaron este proyecto de investigación.

3.1. LA COLABORACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN MEDIADA DEL CONOCIMIENTO

La primera pregunta específica es: ¿Qué formas toma y cómo evoluciona la organización de la actividad conjunta de los profesores cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro? Como hemos dejado asentado, partimos de una representación del conocimiento eminentemente social, donde los procesos tanto de construcción del conocimiento como de ayuda para construirlo se encuentran mediados histórica y culturalmente. Por tanto, la metáfora de conocimiento que seguimos está fuertemente anclada a los contextos de uso y de práctica, de ahí que la valoración de que el conocimiento esté relacionado con el potencial uso práctico que el grupo de docentes hace o hará de él, de ahí la importancia de partir de problemas considerados, por el propio grupo docente, como relevantes para su práctica y acciones.

En los siguientes dos subapartados se hace revisión de la construcción del conocimiento y la ayuda para lograrlo.

3.1.1. LA COLABORACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Si la pregunta fuera; con la actividad conjunta observada y registrada, ¿hay construcción de conocimiento por parte de los profesores? La respuesta corta y contundente, inequívocamente, es sí. Algunos ejemplos que evidencian este fenómeno son:

- a) Respecto a que el conocimiento se construye y reconstruye como instrumento del pensamiento (Vygotsky, 1979) pues se constata, en el grupo de profesores estudiado que, en la medida que abordan situaciones donde existen soluciones ya probadas, a manera de recetas, como la gestión del centro o la propia planificación de los

- proyectos, ellos exploran y construyen soluciones *ad hoc* a la definición de sus problemas y, por tanto, existe un uso del conocimiento existente así una actualización en la medida en que lo ponen en práctica.
- b) Acerca del carácter situado del conocimiento que construye el profesorado (Roth & Lee, 2007; Cole, 1999), estamos en posibilidad de afirmar que la actividad conjunta de los profesores confirma la lógica contextual del proceso de construcción del conocimiento. Como ejemplo más ilustrativo está el caso que hemos analizado como Secuencia de Actividad Conjunta, dado que en esta hay evidencia de que: i) los instrumentos formalizados para por el equipo docente si bien en sí mismos tienen características instrumentales, su planteamiento inicial y posterior concreción va dependiendo y, ese sentido respondiendo, a las características tanto de la práctica docente del centro como del ideario pedagógico del mismo; ii) durante el desarrollo de la SAC se demuestran relaciones con otras áreas del conocimiento pedagógico que inicialmente no estaban representadas, de manera explícita, en el planteamiento de la actividad.
- c) Sobre el carácter distribuido del conocimiento (Pea, 2001) podemos ofrecer como evidencias dos hechos a la luz de la SAC analizada: i) la frecuente y constante comunicación de los profesores respecto a las dudas sobre qué entender por contenidos concretos, esto es, existe en el grupo de docentes observados una “despreocupación” porque todos dominen todos los contenidos relevantes para la práctica docente, pues se reconoce que todos, en algún momento dado, sabrán más que otros en determinados temas y que a ellos se puede acudir en momentos puntuales. Además, ii) la naturaleza propia de las soluciones encontradas fomenta “necesariamente” que acudan a otros para recibir y dar ayuda; iii) Por último, podemos señalar que las responsabilidades por el trabajo del equipo docente y las actividades en concreto de este, se distribuyen entre todos y no es extraño que el sentido de la tarea, así como los roles necesarios para llevarla a cabo, se negocien constantemente.
- d) Respecto a la construcción de conocimiento, implica la integración gradual a una cultura (Brown, 1989), noción que en sí misma es clave en las comunidades de práctica, encontramos evidencia tanto la historia del grupo como en su evolución, así como la propia SAC analizada, pues en ella, se ofrece a los nuevos profesores la manera de entender la práctica docente “cómo lo hacen en el Instituto”; esto se logra mediante dos vías: i) la integración del nuevo profesorado a las tareas echadas a andar, pero siempre con acompañamiento de otros profesores que ya estaban en lo previo en el centro; ii) la posibilidad de que participen en todos los debates, discusiones y decisiones, lo cual implicó, muchas veces, responder a preguntas de “recién llegados” ¿cómo hacen determinados aspectos?, ¿por qué lo hacen de esa manera?
- e) Respecto al carácter práctico del conocimiento construido (Schön, 1992) se puede señalar, de manera contundente, que la agenda estuvo marcada de discusiones dadas por situaciones que ellos mismos acordaron como problemáticas, por lo que ninguno de los temas o actividades estuvo determinada desde fuera, por tanto, lo que ellos definieron y afrontaron fueron situaciones consideradas como relevantes para su práctica docente; de ahí que el conocimiento construido estaba dirigido al “hacer” de los profesores, lo cual implicaba abordar frecuentemente cuestiones relacionadas con el saber.
- En ocasiones, la construcción de este conocimiento práctico supuso la explicitación tanto para los nuevos, como para los antiguos profesos-

res del claustro, del porqué de ciertas decisiones. De ahí que, entre ellos mismos, surgiera una distinción entre temáticas urgentes e importantes; esta distinción estuvo dirigida a no desestimar entre los aspectos pragmáticos urgentes de la práctica docente.

3.1.2. LA COLABORACIÓN COMO AYUDA ENTRE PROFESORES

El equipo de profesores investigados reúne elementos poco convencionales entre los equipos de docentes, debido a que se organizan de forma que la colaboración responde de forma a los cuatro elementos señalados por Dillenbourg (1999) la simetría, los objetivos comunes, la división del trabajo y las interacciones:

- a) Hay simetría de acción pues la misma gama de acción se permite a todos los agentes del claustro, ya que, según pudimos observar y registrar, todo el profesorado puede plantear sus valoraciones y sugerencias, independientemente del cargo o estatus que se tenga dentro del equipo de profesores.
- b) La existencia de objetivos comunes, los cuales son construidos explícitamente por los participantes. En el equipo de profesores esto evidenció al menos en tres rasgos:
 - i) en el foro electrónico hubo un planteamiento general, por parte del jefe de estudios, con el propósito de explorar los temas que todos los profesores considerarían pertinentes revisar durante el periodo observado y registrado por nosotros, por ese medio se fijaron, sucesivamente tanto los temas, como los días y los responsables de cada temática; ii) en la entrevista inicial sirvió también, según lo reconocieron ellos, para refinar las expectativas sobre el calendario que se habían planteado y, sobre todo los productos que debían conseguir; iii) la movilización o cambio en los horarios respondió, sobre todo, a la necesidad de agotar los dos puntos considerados prioritarios por todos.

- c) Respecto a la división social del trabajo, podemos señalar la existencia de una persistente tendencia a realizar división colaborativa, en el sentido a que, incluso cuando se subdividen la tarea, lo realizan en pequeños equipos; además se aseguraba el ensamblaje de la tarea con toda la actividad del equipo, pues cuando sucedió la subdivisión, los equipos mostraban informes a todo el claustro, sobre los cuáles estos se posicionaban.
- d) En relación a las interacciones colaborativas, podemos señalar que: i) la interactividad se demuestra debido a que los subproductos que se proponen, se gestionan progresivamente pero en el marco de criterios; ii) la sincronía se hace evidente en el sentido de que se crean reglas, roles y momentos para asegurar la metacomunicación. Por último, iii) la estructura de diálogo es colaborativa, en el sentido de que, ninguno de los cargos directivos, por ejemplo (directora, jefe de estudios o coordinador pedagógico) en los momentos álgidos recurrió a su autoridad para llegar a acuerdos, sino que siempre se recurría a la argumentación como vía para la justificación y la negociación de puntos de vista.

Podemos afirmar, con base en la evidencia como en los argumentos planteados anteriormente, que la colaboración es la manera en que las y los docentes abordan la actividad conjunta y, por lo tanto, como primera conclusión diremos que la ayuda educativa que se dan, como grupo de profesores, para construir conocimiento es la colaboración.

Convendría agregar, con base en los argumentos representados por la perspectiva constructivista, que la ayuda y el ajuste de la ayuda se presentan en el marco de lo que Vygotsky denomina como *Zona de Desarrollo Próximo* la cual es, esencialmente, un proceso de construcción conjunta, pues depende de la asistencia requerida por quien posee menos conocimientos y que se construye con base en las tareas y actividades, lo cual, en

el caso que observamos, no siempre detentan al mismo portador, por lo cual el ajuste de la ayuda se hace visible de formas distintas según el grado de avance de la actividad. Esta ayuda y su ajuste se hicieron evidentes con los dos mecanismos de ayuda educativa:

- a) La participación guiada, cuya presencia está condicionada a que se dé en actividades culturalmente valiosas, lo cual se evidencia en que i) los profesores construyeron el programa de trabajo relacionado con el abordaje y solución de problemas conectados con ii) la organización del centro, en tanto modelo de gestión, del cual todos son corresponsables; iii) el diseño del currículo y su posterior iv) la planificación y puesta en marcha.
- b) Respecto a al segundo mecanismo, la construcción de sistemas de significados progresivamente más ricos y complejos de los contenidos, tareas o situaciones en torno a las cuales organizan la actividad compartida, conviene recordar que su característica principal es el intento por encontrar una solución colectiva a un problema interindividual de coordinación; además la forma de intercambio social que más favorece este mecanismo, según hemos visto con Rogoff (1993) es la discusión, formato de diálogo con el que, exceptuando una de las temáticas (lo relacionado con los contenidos digitales), todo lo abordan.

Si se toma en cuenta que la construcción colaborativa de conocimientos, supone ayuda mutua entre profesores, sobre todo a través del diálogo, la evidencia encontrada es congruente con la teoría expuesta, en especial con el tipo de diálogo encontrado por Mercer (2001) como más propicio para la resolución de problemas; en efecto la conversación exploratoria ocupa más de la mitad del tiempo total de la SAC 53.09% resultado de la suma del 44:88% de SI de Presentación de Alternativas, 9.21% de SI de Clarificación.

Otro tipo de diálogo que facilita la construcción conjunta de conocimiento es la conversación ex-

ploratoria, aunque este tipo de habla está más dirigida a la construcción de una identidad compartida. Esto es, con un cariz más fuerte hacia la construcción social del clima. Pues bien, si pensamos que este es el tipo de interacción presentada tanto en los SI de Realización de las Tareas como en los de Socialización, diríamos que el tipo de habla que facilita de manera contundente la construcción de conocimientos alcanza el 62.31%.

Por otro lado, existe un alto porcentaje de Segmentos de Interactividad dedicados a la organización del grupo, en el entendido que tanto los SI de Organización, como los de Presentación de la Tarea y Concreción de la tarea, apuntan a la coordinación de acciones conjuntas: roles (quién hace qué), finalidades (para que se hará qué), actuaciones (cómo se hará). Ese porcentaje alcanza el 41.67% del total de SI; sin embargo, en su temporalidad tienen una presencialidad menor, lo cual puede ser indicativo de dos cosas: 1) la necesidad de que el conocimiento se construya apoyado fuertemente en estructuras consensuadas de forma precisa, mismas que se van ajustando durante toda la SAC y 2) esta pauta de la organización evolutiva, no debe ser exhaustiva en el tiempo, sino al contrario precisa.

3.2. LA COLABORACIÓN COMO HISTORIA DE COLABORACIÓN

La segunda pregunta específica fue: ¿Cómo es el contexto en el cual el profesorado desarrolla esa actividad conjunta? Tal como se señaló, la interacción en un grupo de docentes es la historia de las interacciones entre ellas y ellos. La relación inicial, antes de que trabajaran en esa escuela, se enmarcaba en un contexto de reforma en la que los recursos pedagógicos con los que contaban cada uno no se correspondían con lo que la reforma planteaba.

Ante ello crearon un grupo de reflexión pedagógica, que no es otra cosa que apropiarse del problema. En ese grupo primero se compartieron soluciones y recursos para enseñar efectivamente. Esto es, el contexto permitió la emergencia de

ciertas actividades y, a su vez el uso de ciertos artefactos sociales (y no al revés, como usualmente sucede).

El siguiente paso que dieron fue responder a una pregunta, de inicio entre ociosa y utópica ¿cómo sería la escuela ideal en la que quisiéramos trabajar?, el sólo plantear esta pregunta, sería imposible de pensar sin el paso anterior: un compromiso previo de todos con un ideal. Lo que ahora se daba era la explicitación de ese ideal y, en consecuencia, la formalización de un nuevo artefacto que regulaba la actividad entre ellos.

Esta respuesta supone un proceso en sí mismo de construcción de alternativas, pues en el camino, algunos de ellos se vieron en la necesidad, de nueva cuenta, de aprender recursos (artefactos) para poner en marcha en dicha escuela ideal, esto es, compartir más recursos.

Poner en marcha la escuela, supuso poner en marcha el ideario. De hecho, a los profesores nuevos, que no pertenecieron al grupo fundador, se les explicaba el ideario pedagógico, a manera de eso, de plan por cumplir. El cumplimiento de ese ideario condiciona las relaciones entre los profesores, el modelo pedagógico, el modelo de gestión. Todo movimiento, al menos hasta donde pudimos observar, era enmarcado en el seguimiento de la ruta marcada por el ideario.

El grupo fundador evolucionó en el equipo docente observado, lo cual supuso la consolidación afectiva de un plan relacional entre docentes; de hecho, las relaciones interpersonales, emocionales son intrínsecas a las relaciones pedagógicas. Lo que sucede, en términos teóricos, es que se construye una comunidad de práctica (Wenger, 2001, Coll et al, 2008) que produce un aprendizaje organizativo, en el sentido de que busca mejorar las prácticas (Bolívar, 2000) y, por tanto, es un conocimiento en y para la acción (Schön, 1994).

4. CONCLUSIONES

Como se ha señalado las respuestas a los problemas no son inequívocas, los mismos profesores en la SAC analizada reconocían el carácter

potencialmente transitorio de las soluciones. Por lo tanto, algo de sumo interés para los investigadores fue el conocimiento en torno al proceso de abordaje y resolución de problemas. Esto es: dado que el conocimiento docente es la progresiva concreción y abordaje conjunto del problema, dar luces de dicho proceso puede ser de gran ayuda a quienes, como es el caso, estamos inmersos en la formación del profesorado y en el asesoramiento psicoeducativo a docentes.

Pues bien, según la evidencia acumulada, las fases de abordaje y resolución de problemas son:

1. Fase de exploración del problema: en la que los participantes exploran de manera abierta situaciones problemáticas relacionadas con un campo profesional previamente pactado; es en su estructura, en un primer momento una conversación acumulativa, pues todos expresan lo que piensan o sienten; posteriormente, en un segundo acercamiento pueden hacer una síntesis de los tópicos expresados para clasificarlos.
2. Fase de definición del problema: Una vez identificados los temas o tópicos problemáticos se abre, de nueva cuenta, una ronda de exploración, pero ahora ceñida a los tópicos referidos para dejar claramente expresados los puntos problemáticos para la práctica docente colectiva.
3. Fase de planteamiento de soluciones, en la que los profesores identifican potenciales alternativas para resolver los problemas definidos; durante esta fase no es de extrañar que se redefinan aspectos de la actividad o problema mediante la exploración del problema. En esta fase el equipo retoma acuerdos y se organiza de una nueva manera para el abordaje de la actividad con una estructura más pautada tanto en los turnos como en las temáticas presentadas, las cuales se restringen al punto trata-

do; esta fase es cíclica, en el entendido que su estructura se repite para cada sub-problema definido.

4. Fase de formalización de soluciones, en la cual los profesores de manera explícita toman acuerdos para el abordaje de la situación problemática; estos acuerdos señalan finamente tareas y responsables, así como características del producto a entregar.

Si bien la investigación de la que aquí se da cuenta se intentó realizar en México, en un primer momento, esto no pudo suceder por una cuestión teórica y pragmática había que buscar, como aquel personaje de Nasrudin, donde había luz. En México las condiciones de realización de la práctica docente poco permiten algún grado de colaboración entre docentes. El tipo de nombramientos que existe, por ejemplo, dificulta que profesores de asignatura o medio tiempo se reúnan con aquellos de tiempo completo o con quienes tienen doble o triple plaza.

Si además de la situación contractual sumamos a ello que la mayoría de los docentes lo son frente a grupo, esto es, que, si el nombramiento dice 40 horas o 20, son las mismas que deben estar frente a grupo/clase, dificulta que haya tiempos para la realización de tareas colegiadas.

Lo más que sucede son reuniones de inicio y fin de año escolar. El trabajo colegiado, a veces consiste en hacer circular la libreta de academia para firmar las evidencias de que hay trabajo de academia.

Un segundo grupo de razones, muy ligadas a lo anterior, es la poca autonomía que experimentan los centros y por lo tanto sus estructuras académicas (colegios o grupos de ciclo). El currículo oficial no se discute, se aplica, es tan complejo esto que, en educación básica y media superior, las editoriales que crean, publican y venden los libros de texto, regalan a los docentes una guía con toda la dosificación para el año, evitándoles la tarea de planificar.

Pero no sólo el currículo es poco discutible, el modelo de gestión de los centros es prácticamen-

te el mismo de un lugar a otro: centrado en la dirección y la rendición de cuentas. De ahí que los contenidos de formación, tanto para directivos como para docentes, están establecidos en un modelo arriba-abajo y muchas veces, se forma en un modelo denominado “en cascada”: algunos agentes acuden una semana a la formación que luego replican con otro grupo de docentes; ese segundo grupo se va a trabajar a las zonas y, la mayoría de las veces, en jornadas de un solo día. Aun con todo ello existe el asesoramiento psicopedagógico, mismo que es detentado por distintas figuras: supervisores o inspectores; jefes de enseñanza, asesores técnico-pedagógicos, psicopedagogos, especialistas en necesidades educativas especiales; sin embargo, este se centra, la gran mayoría de las veces, en los resultados del aprendizaje y pocas en las condiciones o los procesos de este. De ahí la importancia de extraer algunas cuestiones posibles para el asesoramiento y la formación de los docentes en la realidad en la que estamos:

- Centrar el asesoramiento a profesores en problemas de la práctica docente sentidos por las y los profesores. Esto debería de hacerse con grupos naturales, sea por centro o por asignatura en las zonas. La exploración de los problemas docentes puede realizarse, en el mejor de los casos, bajo la demanda natural de los profesores, lo cual constituiría el escenario ideal. Sin embargo, dadas las inercias señaladas, una cuestión es cómo ayudar al profesorado a apropiarse de los problemas que, la gran mayoría de las veces, son diagnosticados desde fuera.
- Centrar el asesoramiento en la colaboración, lo cual implicará, a su vez:
 - De manera privilegiada construir y fomentar una relación de colaboración entre los propios docentes, pues es la única vía para la contextualización del conocimiento relevante y útil para los problemas. Todos los profesores saben algo de algo; para que puedan dar y recibir ayuda es necesario brindar apoyo para las relaciones de confianza.

- La construcción de la propia relación de colaboración entre profesores y el asesor. El asesoramiento debe enmarcarse en un marco afectivo, tanto de promoción como de cuidado; si la vía para acceder al cambio de las prácticas, que es un cambio en el conocimiento, es la emoción, el clima emocional adecuado debe cuidarse y promoverse. Los marcos relacionales entre adultos, muchas de las veces se dan por sentados, actuar bajo la perspectiva que venimos señalando implica explicitar ciertas reglas y direccionar ciertas relaciones.
- La ruta de asesoramiento debe considerar los procesos de construcción de la relación y de los conocimientos; por tanto, no puede esperarse un asesoramiento con efectos inmediatos a corto plazo y después generalizable a todas las escuelas. Aunque sea, en apariencia el mismo conocimiento o contenido, las condiciones de apropiación son diversas; debe hacerse caso al contexto y a la historia de la práctica colectiva.
- Los asesores deberíamos actuar teniendo al centro educativo como eje de las intervenciones en una doble dimensión:
 - Proveer de insumos a las autoridades regionales para la mejora de las condiciones de la práctica.
 - Ayudar a los profesores a ajustar las expectativas del cambio o la mejora en la medida de la historia del centro.
- La construcción de conocimiento útil y relevante por parte de los profesores, partiendo de las fases de resolución de problemas, significa para los asesores:
 - En la fase de exploración de problemas, implica conocimiento de técnicas y marcos para el planteamiento de todas las ideas de todos los profesores, así como la incorporación en los roles de moderación y secretaria. Es importante promover que sean los propios docentes quienes moderen y conduzcan las sesiones pues son

ellos quienes seguirán en los centros después del asesoramiento.

- Durante la fase de definición del problema el asesoramiento debe ayudar a centrar la discusión en los temas ya etiquetados y señalados por todos para la práctica colectiva. En ese sentido, la continua referencia a las ideas previamente señaladas por ellos y los documentos generados, deberían servir de insumo.
- En la fase de planteamiento de soluciones el asesoramiento debe aportar, si se lo requieren, materiales y recursos, sino promover el compartir y discutir las soluciones que se plantean, ayudar a que se valore, con base a la experiencia, los puntos planteados; además se debe ayudar al grupo docente a discusiones más puntuales.
- Durante la fase de formalización de soluciones el asesoramiento debe ayudar a que se asegure la claridad de las tareas, los responsables y los criterios de tiempo y forma que se considerarán como exitosos.

Finalmente queremos apuntar que un asesoramiento que tenga como base los problemas de las y los docentes, tiene como objetivo más alto la maximización de las posibilidades de aprendizaje. Si soñamos con docentes competentes en la atención a la diversidad de alumnos (estilos de aprendizaje, raza, sexo, condición económica, intereses) podemos comenzar por modelizarlo creando las mismas condiciones de para el conocimiento reflexivo y significativo.

4.1. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La principal limitación no del estudio en sí, sino de sus conclusiones, con temor a ser condescendientes o autocomplacientes, es la propia naturaleza y relevancia de los estudios de caso: sus resultados difícilmente pueden universalizarse; la riqueza de los estudios de caso, como éste, es ilustrar y explicar nociones teóricas, esto es, demostrar que aun cuando sean difíciles de encon-

trar, en ocasiones hay fenómenos que reúnen la suficiente potencia para ejemplificar que, como es nuestro caso, otra manera de operar es posible. Una segunda limitante, ligada a la anterior, es el cuestionamiento a la afectividad del observador, los sentimientos del investigador: en este caso, a pesar de tantos años, de tantas vueltas, de regresar de nuevamente a los datos, existe una especie de encantamiento no con el estudio (perfectible con seguridad) sino con los sujetos y el fenómeno investigado, lo cual me hace dudar que este color afectivo no esté iluminando, modificando la realidad observada. Las experiencias laborales, previas y posteriores a la realización de esta investigación me confirman la poca probabilidad de encontrar casos así de ilustrativos en la realidad mexicana de todos los niveles educativos. De ahí que hay dos posibilidades de extender este estudio y similares: el estudio de casos de buenas prácticas en el contexto mexicano, que con seguridad existen y el estudio de cómo se negocia y evoluciona la actividad conjunta con las condiciones adversas en que trabajan las y los docentes en nuestro país. Otra línea de investigación estaría ligada a las intervenciones de las y los asesores, lo cual implica desarrollar y refinar modelos centrados en los problemas de los centros, así como en las estrategias, habilidades y técnicas que debieran reunir para hacer transitar a los equipos de trabajo de una fase a otra, para posteriormente, medir su eficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar Botía, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: Muralla.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*. Madrid, v. 33, n. 2, mayo ; p. 131-141
- Cole, M. (Ed.). (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. España: Morata.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. In C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (2a ed., pp. 387-413). España: Alianza Editorial.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje* 59-60, 189-232.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *La interacción social en contextos educativos*. España: Siglo XXI.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. In C. Coll, & C. Monereo i Font (Eds.), *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 213-232). Madrid: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Tesis sin publicar. Universidad de Barcelona, España.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier. Recuperado del sitio web <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>
- García Lozano, L. (2013). *La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente*. (Tesis doctoral, Universitat de Girona). Repositorio académico: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/116541>
- García Lozano, L., Carretero Torres, R. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos para el análisis de la ayuda entre profesores*. El papel del abordaje de problemas y del centro. *Revista Educ@rmos*. Vol. I. Núm. 2. 53-76.
- García Lozano, L., Ledezma Ruiz, M. (2012). *El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje contextualizados: la actividad conjunta*. Isidm-Cuadernos de investigación.
- Granado Alonso, C. (1997). La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. *Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: Eos.
- Imbernón Muñoz, Francesc, & Canto Herrera, Pedro José. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12. Recuperado en 30 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&tlng=es.
- Imbernón, F. (Ed.). (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional* (Sexta ed.). España: Graó.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lave, Jean. (1991). *La cognición en la práctica*, Paidós, Barcelona.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. (Primera ed.). España: Paidós.
- Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: Actividad conjunta, ayuda pedagógica*

- gica y construcción del conocimiento. RED: Revista De Educación a Distancia Monográfico II., Monográfico II. Recuperado del sitio web <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Pea, R. D. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 75). Argentina: Amorrortu.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Roth, W., & Lee, Y. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77 (2), 186-232.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Segués Morral, M. T. (2007). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. Tesis sin publicar. Universidad de Barcelona, España.
- Stake, R. E., & Filella, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (Jorge Piatigorsky Trans.). España: Paidós.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). Introducción: una teoría social del aprendizaje. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (pp. 19-65). Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2009). *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*. Manuscrito sin publicar.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
- Yin, R. K. (1990). *Case study research: Design and methods* (Revised ed.). EE.UU.: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. En J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education & research* (pp. 111-122) AERA-LEA.

Estructura familiar y adicciones transgeneracionales

¹MARÍA PEÑA GUTIÉRREZ Y ²ANA ARACELI NAVARRO BECERRA

^{1,2}*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

Peña, M., & Navarro, A. (2019). Estructura familiar y adicciones transgeneracionales. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 11(1), 75-96

Resumen

La familia es una arista importante que participa en la problemática de las adicciones. Por otro lado, la adicción no suele presentarse en una sola generación familiar, sino que muestra presencia transgeneracional dependiendo de la estructura familiar. De ahí que, vale la pena profundizar en la adicción poniendo atención en la familia, con la intención de aportar algunos aspectos a considerar en el diseño de planes de prevención y rehabilitación de las personas con adicción. El objetivo es describir la manera en que los patrones de conducta asociados a la estructura familiar facilitan el proceso adictivo transgeneracional. Lo anterior se buscó lograr a partir de un enfoque cualitativo, con la aplicación de un método interpretativo a partir de entrevistas en profundidad a ocho consejeros en adicciones que participan desde hace más de cinco años en un grupo de autoayuda que atiende a familias como parte de un proceso de rehabilitación.

Como resultado se logró visibilizar que en la familia se reproducen patrones de conducta orientados a ocultar e invisibilizar el problema de la adicción en uno o más de sus miembros, facilitando una dinámica de codependencia que reorienta la dinámica familiar, naturalizando el consumo de sustancias como parte de un proceso adictivo, presente en distintas cohortes generacionales. Las familias pueden here-

dar la adicción a sus miembros a partir de los patrones de la estructura familiar adictiva.

Palabras clave: familia, adicciones, transgeneracional, adicto, codependencia.

Family structure and transgenerational addictions

Abstract

The family is an important factor that contributes to the problem of addictions. On the other hand, addiction does not usually occur in a single family generation, but rather displays a transgenerational presence depending on the family structure. Hence, it is worth delving into addiction paying attention to the family, with the intention of contributing some insights to consider in the design of prevention and rehabilitation plans for people with addiction. The objective of the study was therefore to describe the way in which the behavior patterns associated with family structure facilitate the transgenerational addictive process. A qualitative approach was employed to this end, with the application of an interpretive method based on in-depth interviews with eight addiction counselors who have participated for more than five years in a self-help group that serves families as part of the process of rehabilitation. As a result, it was possible to visualize how behavior patterns reproduced in families aimed at hiding the problem of addiction in one or more of their members, further facilitating a dynamic of codependency that reorients family dynamics, thus naturalizing the consumption of substances as part of an addictive process present in different generational cohorts. It is concluded that families can pass on addictions to their members from due to patterns of addictive family structure.

Keywords: family, additions, transgenerational, addict, codependency.

Dirigir toda correspondencia a: María Peña Gutiérrez:

mapena@iteso.mx

Ana Araceli Navarro Becerra anaaracelin@iteso.mx

Domicilio en Anillo Periférico Sur Manuel Gómez Morán 8585, Santa María Tequepexpan, 45604 San Pedro Tlaquepaque, Jal.

RMIP 2019, Vol. 11, Núm. 1, pp. 75-96

www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Derechos reservados ©RMIP

INTRODUCCIÓN

La problemática de las adicciones es multicausal, altamente compleja y en continua dinamicidad. Se considera multicausal porque participan distintos aspectos sociales, educativos, económicos y culturales que lo favorecen. A pesar de lo anterior, no es posible establecer generalidades, ya que el problema del consumo de drogas no respeta clases socio-económicas, ni género, ni sectores poblacionales específicos. Asimismo, el problema de las adicciones es complejo, ya que convergen aspectos emocionales, fisiológicos, sociales, económicos, históricos, culturales y políticos. También es dinámico porque presenta una multiplicidad de formas en cuanto a distribución, disponibilidad, precios, facilidad de acceso, efectos, y condiciones para el consumo.

Por ello, la problemática de las adicciones afecta no solo a la persona que consume, sino también a sus allegados. A su vez, el problema reclama la participación conjunta de la persona adicta, de la familia, el Estado, y de la sociedad civil. En consecuencia, una mayor información ofrecida desde diferentes prismas proporcionará un conocimiento más amplio para diseñar e implementar propuestas de prevención y solución conjunta entre distintos actores.

En este artículo se retoma el concepto de *adicción* considerado por la Organización Mundial de la Salud (1994) como un:

Consumo repetido de una o varias sustancias psicoactivas, hasta el punto en que el consumidor -denominado adicto- se intoxica periódicamente o de forma continua, muestra un deseo compulsivo de consumir la sustancia -o las sustancias- preferidas, tiene una enorme dificultad para interrumpir voluntariamente o modificar el consumo de la sustancia y se muestra decidido a obtener sustancias psicoactivas por cualquier medio. (OMS, 1994., pp.14)

Tratar de desentrañar los motivos por los cuales las personas adquieren una adicción o se hacen adictas es fundamental para acercarse a las soluciones cuando ya existe el problema, y donde el

alto grado de afectación no facilita la implementación de propuestas de prevención. En especial, porque las adicciones hacen referencia a un problema de salud-enfermedad porque la persona está atrapada sea física o emocionalmente en una sustancia y/o patrón de conducta destructiva. Respecto a las condiciones que favorecen la adicción, Gómez (2019) agrega que, también incide el déficit afectivo, social, personalidades pre-adictivas, problemas para la autorregulación, autocontrol y autocuidado.

La problemática de las adicciones se complejiza aún más al sostener que, en algunas ocasiones, la estructura familiar participa de manera activa en las adicciones al incentivar el consumo de algunas sustancias como puede ser el alcohol, por ejemplo, a decir de Galván (2019), en algunas familias su ingesta es parte de algunos festejos tradicionales como los cumpleaños, así como celebraciones de eventos significativos como nacimientos, bodas, XV años, fiestas decembrinas, entre otros. Máxime, cuando se trata de padres a hijos; puesto que se trata de una sustancia legal que tiende a ser naturalizada entre algunos miembros del conjunto familiar, la cual no suele ser atendida, sino que, oscila entre la negación y el ocultamiento apoyada por pautas de interacción que facilitan que la adicción transite de generación en generación y se agudice cada vez más.

De ahí que, en este estudio se desarrolla la siguiente tesis: más allá de una predisposición física y/o genética que puedan presentar los miembros de una familia hacia alguna sustancia o conducta adictiva, se construyen patrones de aprendizaje y modelaje a las formas de beber, comer y cualquier otra conducta humana. Se podría considerar que los patrones adictivos en una familia se heredan y pueden pasar de generación en generación.

En este entramado, la familia tiene una presencia dual al favorecer el consumo y al mismo tiempo, ser parte de la solución. Los diferentes estudios revisados (Mosqueda-Díaz, y Ferriani, 2011; Natera, Mora, y Tiburcio, 1999; Martins, Dos Santos y Pillon, 2008; Vecino, 1991; Iraurgi,

Sanz y Martínez, 2004) muestran la importancia que tiene la dinámica familiar como factores de protección o de riesgo ante el fenómeno de las adicciones. Pero, no se ha profundizado en la presencia de las drogas a través de las generaciones familiares y en la estructura que facilita la prevalencia de las adicciones entre sus miembros, tornándose así, como un factor de riesgo.

El tema de las adicciones es complejo y requiere de acercamientos teórico-metodológicos que contribuyan a su entendimiento. En este sentido, se coincide con Bateson (1972, citado en Camacho, 2006) al señalar que “la realidad es una red compleja de relaciones, procesos e interconexiones en diferentes, planos, niveles y componentes” (p.3), presentes en un contexto particular, caracterizado por la inestabilidad constante y por personas con capacidad para tomar decisiones. Para el caso de esta investigación, se colocó el énfasis en la estructura y dinámica familiar, así como en sus integrantes, pues la intención es identificar las pautas de interacción que favorecen el consumo transgeneracional entre sus miembros y la decisión de estos para optar hacia el consumo de sustancias.

Este estudio se enmarca en el campo de la psicología desde donde se retoman los postulados de *estructura familiar* de Minuchin (2013) y *pautas de interacción* de Haley (1987). Se parte de considerar que, en la estructura convergen posiciones de poder y de conducta ligados a roles que ocupan los miembros en la familia, configurando una dinámica mediante pautas de interacción que facilitan el consumo de sustancias entre sus integrantes. De ahí que, el objetivo de este artículo es describir la manera en que los patrones de conducta asociados a la estructura familiar facilitan el proceso adictivo transgeneracional. El documento comienza con la descripción del método, se continúa con el desarrollo de la familia donde se coloca el énfasis en su definición, función y estructura, lo cual sienta la base para el desarrollo del tema de las adicciones en la familia transgeneracional, finalizando con algunas conclusiones.

MÉTODO

Lo que se presenta en este artículo forma parte de un proyecto más amplio, titulado *El desarrollo de la capacidad de agencia y la reconfiguración emocional en adictos en proceso de 'rehabilitación'*. Hacia una propuesta de prevención. Tanto el estudio más amplio como lo que se muestra en este documento, parten de colocar en el centro del análisis a la persona en el proceso de rehabilitación de su problema-enfermedad en el marco de la estructura familiar y las pautas de interacción que facilitan el consumo. A decir de Gómez (2019), las personas en condición de adicción forman parte de las denominadas *poblaciones ocultas*, es decir, aquellas poblaciones sin voz, estigmatizadas y relegadas por algunos sectores socio-culturales y económicos pero que, requieren ser visibilizadas y discutidas en todas sus dimensiones para comprender la problemática y atenderla. Por ello, es preciso un abordaje que permita visibilizar los distintos goznes donde se entreteje la persona y su entorno. En este caso, se parte de considerar que las adicciones no se circunscriben a la persona únicamente, sino que, en algunas ocasiones el consumo se inicia al interior de la familia como parte de sus costumbres, valores y significados asociados a las jerarquías y roles entre sus miembros.

La importancia de retomar a la familia como parte de la problemática de las adicciones reside en que la familia es considerada como un organismo vivo en continua *afirmación y cambio* (Minuchin, 2013). La *afirmación* se refiere a que, aun cuando se presentan crisis en la familia y deviene una organización, hay aspectos que traspasan generaciones, entre ellas están costumbres y valores que comparten los miembros de la familia, como puede ser, la adicción al consumo de sustancias. Por otro lado, la familia también presenta *cambios* debido a que las personas tienen capacidad para tomar decisiones acerca de sí mismos y con ello, modificar la dinámica y la estructura familiar de acuerdo con el rol y la posición que ocupan en la familia.

Para dar cuenta de que la adicción suele presentarse de manera transgeneracional, se partió de

una metodología cualitativa, pues es fundamental colocar el énfasis en las personas y en sus prácticas, ya que, se concibe al objeto de estudio en una realidad socialmente construida, y a las personas con capacidad para tomar decisiones. La técnica de recolección de información escogida por su pertinencia fue la entrevista en profundidad, la cual fue aplicada a ocho consejeros en adicciones, de los cuales, tres son mujeres y cinco son hombres. Los entrevistados participan desde hace más de cinco años en un grupo de autoayuda que atiende a las familias de adictos con base en el programa de 12 pasos de Alcohólicos Anónimos. Dicho grupo se ubica en el Área Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El grupo tiene más de diez años de antigüedad y un aproximado de cincuenta agremiados. Para el acercamiento a las personas entrevistadas se acudió a los dirigentes del grupo, manteniendo siempre un respeto y apego hacia las normas del grupo.

En cuanto a las consideraciones éticas, se hizo énfasis en la confidencialidad de la información y en la protección de sus datos. Todos los entrevistados leyeron, aceptaron y firmaron el consentimiento informado. Ninguno de los entrevistados estuvo expuesto a riesgos físicos ni psicológicos. Para cuidar el anonimato de los entrevistados, en el cuerpo de este documento se hará referencia a la E de entrevistado y al número de entrevista. Para el análisis de datos se recurrió al método hermenéutico y se usó el programa de ATLAS.ti 8 para codificación de las categorías.

FAMILIA, DEFINICIÓN, FUNCIÓN Y ESTRUCTURA

Entender a la familia es como volcar la mirada a la evolución de la humanidad, pues del grupo de individuos en proceso de desarrollo a los seres humanos que hoy conforman la civilización han pasado un sinnúmero de uniones y desencuentros familiares. La filosofía comparte este pensar ya que considera que la familia es tan vieja como la humanidad (Ciuro, s.f, p. 15) caracterizada por lazos de parentesco o de convivencia; la sociología la considera como un órgano de aprendizaje y

socialización (Valenzuela, 2006). En consecuencia, la familia ha sido conceptualizada como una estructura con la función de atender y aprender prácticas y costumbres para la convivencia social mediante la regulación de comportamientos y sus significados.

Por su parte, la psicología considera a la familia como un sistema que construye la identidad de las personas (Costa, 2014). Desde la mirada de la economía, se dice que la familia es una estructura social que se encuentra condicionada por procesos productivos y de clase (Engels, 1963). Incluso, la mirada económica es la que predomina en la concepción etimológica. La palabra familia proviene del latín, derivada de *famulus*, que significa sirviente o esclavo, quienes eran considerados como parte del patrimonio de quien los poseía (Glosario etimológico, s.f, párrafo 1).

Estas formas de concebir a la familia como estructura con determinadas funciones conllevan de manera implícita el paso del tiempo, pues se coincide con Minuchin (2013), al señalar que, “los cambios en la familia responden los cambios en la sociedad” (p.78). De ahí que, no es posible entender a la familia sin considerar las condiciones socio-históricas culturales, políticas y económicas de la época de referencia.

En este estudio se recuperan algunos aspectos de la psicología al concebir a la familia como un espacio donde se inicia la conformación identitaria, así como de la sociología donde se resalta la importancia de la socialización. Tomando en cuenta ambos aportes, en esta investigación se enfatiza a la familia como una estructura socio-histórica con funciones orientadas a la interacción de sus miembros con la sociedad. Desde esta perspectiva, se entiende que la familia enseña prácticas y costumbres que impactan en la convivencia social mediante la regulación de comportamientos y significados que sus miembros les brindan. Asimismo, se considera que la familia es un constructo, es decir, se configura y reconfigura a través del tiempo, alejándose de una postura estática e inamovible, cumpliendo funciones de acuerdo con el contexto socio-histórico-cultural en el

cual se inscribe, el cual ha mostrado cambios a lo largo de la historia, muestra de ello es la función de la familia desde el S. XVIII a la fecha.

De acuerdo con Giddens (1997), los siglos XVI-II y XIX son importantes para el desarrollo de la familia porque comienza a dejar de fungir como un espacio únicamente de generación económica y de protección de las posibles amenazas para convertirse en una estructura que va hacia adentro; es decir, se mira y empieza a construir la intimidad de y entre sus miembros y comenzarán a tener expresiones de afectividad. En este sentido, Costa (2014), afirma que, la función de la familia en la modernidad es el de un lugar donde pueden encontrarse el amor, la comprensión y el apoyo. Desde esta mirada, los padres tienen la consigna de cuidar, mantener y proteger a los hijos porque son su responsabilidad. Prevalece la idea de que los hijos tendrán que obedecer a los padres pues ellos -los padres- son quienes saben qué les conviene a los hijos.

Aunque esta postura será muy cuestionada en el S. XX, un gran porcentaje de familias continuarán con dicha función, ya que, para ello, se puso en marcha un dispositivo económico, social y político que legitimaba la división sexual del trabajo, distinguiendo lo que en esa época era considerado como lo *público* y lo *privado*; el primero hacía referencia a aspectos de orden ciudadano; mientras que, el segundo hacía alusión a la familia y a situaciones personales (Giddens, 1997), configurando modos de funcionamiento en la familia, de acuerdo con el contexto social, económico y político de las naciones.

Es importante destacar que la economía moderna facilita la reproducción social de los comportamientos de los individuos como entes económicos que promueven la sociedad burguesa, los valores universales y la educación (Schluter, 1990). Estos valores basados en la cultura griega ofrecen un imaginario donde hombres y mujeres se librarán de la pobreza, tendrán salud, educación y la esclavitud desaparecerá. Pero, no sólo la esclavitud política sino aquella esclavitud que habita en la mente y en el corazón de las per-

sonas, que mucho tiene que ver con el manejo de las emociones. La familia como célula de la sociedad es la primera que va a interiorizar este imaginario.

Aunque en el S. XX se presentó el fracaso de este ideal, en la familia han prevalecido algunos de estos valores tanto en su función como en su estructura, debido a que, la familia constituye una unidad humana donde cada uno de los miembros, interioriza determinado rol (Minuchin, 2013), esto facilita el resguardo de costumbres y prácticas -las cuales, algunas de ellas, permanecerán a través de las siguientes generaciones-, de acuerdo con la posición de quienes integran la familia.

La ruptura de la utopía moderna responde a la convergencia de cuatro aspectos principales: el primero se refiere a la masificación escolar, la cual, fue un gran paso porque significó el ingreso de varios sectores de la población a la educación básica, quienes tuvieron acceso a la cultura y a la información propia de sus tiempos. Al mismo tiempo, la masificación colapsó ya que no se podía atender al gran número de estudiantes en las escuelas. El segundo aspecto se refiere al ingreso de las mujeres al mercado de trabajo. Aun cuando la mujer siempre ha trabajado como jefa de familia al cuidar a los hijos y laborar en el campo luego de las crisis económicas del S. XX, se incorpora al ámbito laboral de los hombres con sus reglas, alejándose de la atención y cuidado de los hijos, provocando cambios en la estructura y en la dinámica familiar. El tercero se relaciona con las constantes crisis económicas desde 1929 a la fecha. Finalmente, el cuarto aspecto puntualiza en el desarrollo de la economía liberal y su lucha contra los sistemas socialistas que terminará en el neoliberalismo posmoderno (Bowles & Gintis, 1983; Chávez, 2010).

Aún con estos cambios, la familia moderna es una institución social que tiene una función articuladora entre la política y la economía. Asimismo, la familia es un ente económico ya que sus miembros trabajan y producen no sólo a nivel de manufactura, sino también proporcionan medios

a los Estados para mejorar las condiciones de vida para la mayoría. Se considera que es política porque reproduce los valores sociales, económicos y culturales contribuyendo así, al Estado de Derecho (Ciuro, s.f).

Por su parte, el vínculo sanguíneo contribuye a la conformación identitaria de los individuos, puesto que se amalgama con los aprendizajes por medio de la socialización. Este proceso es denominado como la *civilité* el cual, de acuerdo con Elias (2009), tiene injerencia en las costumbres y en los modos de conducirse social y culturalmente en los diferentes pueblos y naciones. Con lo anterior, se quiere enfatizar que, aun cuando los grupos de individuos están juntos y se establece una relación familiar, las personas aprenden modos de comportarse, de percibir la realidad y aprenden a interactuar con su entorno.

Luego de revisar la función de la familia, conviene detenerse en el término de *estructura*. La estructura está relacionada con varias concepciones: una se refiere a aquello que soporta una carga, una edificación. También se puede visualizar como una serie de elementos que conforman un todo (Iraurgi, Sanz y Martínez, 2004). Aunque habrá otras imágenes y/o acepciones, se usarán estas dos para desarrollar el objetivo de este texto que es, describir la manera en que los patrones de conducta asociados a la *estructura familiar* y a las pautas de interacción entre sus miembros facilitan el proceso adictivo transgeneracional. Este estudio recupera la concepción de estructura familiar entendida como un “conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia” (Minuchin, 2013, p. 86), quienes tienden a trazar fronteras, jerarquías, límites, roles y juegos vinculares.

En torno a la estructura familiar, el vínculo sanguíneo por excelencia producto del matrimonio contribuye a la conformación identitaria de los individuos. No únicamente les darán un basamento de personalidad, según De Dios (2019), se otorgará también el aprendizaje de los procesos socio-reproductivos y de cuidado entre las perso-

nas. Lo anterior, coincide con Minuchin (2013) al sostener que, los aprendizajes se establecen mediante la socialización entre los miembros de la familia. Con lo anterior, se quiere enfatizar que, aun cuando los grupos de individuos están juntos y se establece una relación familiar, las personas aprenden modos de comportarse, de percibir la realidad y aprenden a interactuar con su entorno. Esto es relevante al indagar el problema de las adicciones en la estructura familiar, pues resalta que, una manera de aprender las normas y las reglas de acuerdo con su posición es mediante las pautas de interacción. Se retoma el concepto de *pauta* de Haley (1987), considerada como una norma que indica cómo se debe hacer algo para que sea visto como correcto y adecuado y así evitar el desorden o la desarmonía. Mientras que, las *interacciones* son consideradas como “las unidades del sistema relacional familiar; configurándose como una serie de acciones donde participan dos o más miembros de la familia” (Haley, 1987, p. 35). Así, las interacciones son rasgos que pueden ser detectados en el comportamiento familiar y observables en sus miembros. Un aspecto a considerar es que, las pautas de interacción forman parte de la configuración familiar y pueden variar en ellas. De ahí que, haya similitudes, matices y diferencias entre las familias.

En el tema de las adicciones, las pautas de interacción dentro de la estructura familiar son fundamentales para comprender la manera en que sus miembros aprenden formas de relacionarse, de acuerdo con su género y su posición en la familia. Así como la configuración del conjunto familiar en torno a prácticas de consumo presentes en distintas generaciones en contextos socio-histórico-culturales particulares.

Aunque el problema de las adicciones responde en parte, a la necesidad de buscar un lugar en el mundo y a vacíos existenciales asociados a una condición emocional en el adicto (Vargas, *et al.*, 2015), en un ambiente socio cultural que promueve y legitima las adicciones, es necesario tomar en cuenta el contexto inmediato que es, la estructura familiar, en la cual, las relaciones entre

sus miembros obedecen a dinámicas arraigadas en la tradición cultural y, a los constantes cambios que presentan los roles familiares.

En el caso de México, se coincide con Alducín (1986), al señalar que las familias oscilan entre la tradición y la modernidad desde la década de los 80, puesto que, las familias mexicanas, aún conservan la estructura que Díaz-Guerrero (1986), señaló sobre los fundamentos de esta familia: la supremacía del padre y el autosacrificio de la madre. Estos dos fundamentos son transmitidos de generación en generación y se aprenden mediante los roles que desarrollan los miembros de la familia, así como las conductas de crecimiento y pautas de interacción, tanto las que favorecen como las que impiden su desarrollo humano, como suele ser el caso de las adicciones. De esta manera, la estructura familiar puede tener injerencia en procesos adictivos.

ADICCIONES EN LA FAMILIA, UN PROBLEMA TRANSGENERACIONAL

El problema de las adicciones en la familia se relaciona con su estructura acuñada por aspectos históricos, sociales, culturales y económicos, los cuales consideran a las adicciones como un problema que requiere ser ocultado y guardado como un *secreto familiar* (Natera, *et al.*, 2003). De ahí que, se complejice aún más la problemática de las adicciones en la familia, pues se convive entre la negación y el ocultamiento, tanto del adicto como de la propia adicción (Galván, 2019), transitando de manera frecuente por un proceso en solitario por parte de la familia, constituyéndose como un aspecto de la tradición familiar, que pasa de generación en generación.

Por ello, se recurre al término *transgeneracional*, el cual hace referencia a la presencia de situaciones o conductas en algunos miembros de la familia, presentes en generaciones pasadas y actuales, convirtiéndose en el caso de las adicciones, en una especie de tradición negada ante la permisividad que presenta la legitimación de algunas sustancias, como suele ser el alcohol y su relación con los procesos de socialización al interior de la

familia. Los patrones adictivos, al transmitirse de padres a hijos configuran un *sistema transgeneracional*; denominado así por Minuchin (2013) para referirse a las conductas que presenta un sistema en las familias mediante pautas de socialización entre padres e hijos.

En este sentido, es fundamental no perder de vista la estructura familiar, en la cual, las relaciones entre sus miembros obedecen a dinámicas arraigadas en la tradición cultural y, a los constantes cambios que presentan los roles familiares. En parte, porque el problema de las adicciones en el entorno familiar suele ser considerado como un problema individual, donde la familia niega su participación como agente promotor del proceso adictivo, optando de manera frecuente por la evasión; y a la vez, responsabilizando al miembro de la familia de su adicción, sin considerar que, en ello participan los roles del padre y de la madre.

RESULTADOS

En la estructura familiar los roles entre sus miembros suelen sostener, promover y reproducir conductas adictivas, mismas que pueden pasar de generación en generación. Esto sucede, en parte, debido a que la interiorización de los roles en la familia se nutre de conductas asociadas a un tipo de masculinidad y feminidad, donde más allá de asignar ciertas tareas a hombres y a mujeres, también se toma en cuenta la jerarquía que mantienen en la familia, como sucede con el padre y la madre, donde usualmente el primero tiene superioridad frente a la segunda. En este sentido, de acuerdo con Viramontes (2011) y Gómez (2019), el padre mantiene la autoridad de poder, sostenido por conductas asociadas a la masculinidad como la fuerza, la violencia, la condición de proveedor económico, la necesidad de tomar riesgos y actitudes peligrosas, así como la práctica de conductas violentas, mismas que, al combinarse con el consumo de alcohol amalgaman la idea de *hacerse hombres*. Por otro lado, la sumisión en las mujeres, en especial en su rol de madres, bajo un modelo tradicional de atención, cuidado

y protección familiar facilitan el establecimiento de lazos de codependencia hacia la persona adicta, e invisibiliza la participación de la familia en el proceso adictivo.

De ahí que se considere que, la estructura familiar es nociva y es capaz de enfermar a sus integrantes, así lo expresa la entrevistada seis: “casi siempre la persona que consume lo hace porque lo enfermaron sus padres inconscientemente, porque ellos vienen de otra familia también disfuncional, donde el padre era autoritario y la madre, sumisa”. En este relato es notable que los roles al interior de la familia se definen con relación al sexo y se afianzan por medio de las pautas de interacción transgeneracionales relacionadas con la obediencia por parte de la madre y la superioridad del padre (Díaz-Guerrero, 1986). Este rol del padre y de la madre llega a constreñir al hijo/a quien suele sentirse alejado emocionalmente de los padres y hasta cierto punto abandonado, pues la dinámica en la familia tiende a oscilar entre la violencia física y psicológica hacia la madre y hacia los hijos. Esa es una de las razones que facilita el consumo de sustancias, entre ellas el alcohol. Aquí el relato de la entrevistada siete:

Tú como mamá y como hija naturalizas el dolor, naturalizas la agresión y la violencia que hay tu casa. Cuando llegas a recuperación dices que tomabas porque querías, pero luego te das cuenta que el alcohol era una fuga que te hacía olvidar cómo eran tus papás contigo.

Al respecto, se coincide con Ferrari y Félix de Oliveira (2010) al sostener que la dinámica familiar de personas adictas al consumo de sustancias se caracteriza por el abandono, la agresión física y la falta de diálogo entre sus miembros, promoviendo la normalización de la disfuncionalidad y reforzando pautas donde se legitima y naturaliza la violencia, pues en aras de apegarse al rol que les corresponde, mujeres y hombres fortalecen y reivindican su posición de desigualdad en la estructura familiar.

Así se presenta el rol de la madre, quien suele tener la encomienda de proteger y atender a los

demás, enfocándose al cuidado de la enfermedad del adicto, provocando a menudo, una distorsión en los sentimientos del grupo, generando sobreprotección y entretejiendo una dinámica con fuerte vincularidad donde convive la rabia, la angustia y en algunas ocasiones, el temor. Aquí lo expresado por el entrevistado cinco: “la madre empieza a sobreproteger al adicto, convirtiéndose en una relación simbiótica entre el adicto y su codependiente porque como es la salvadora, prefiere recibir los golpes a dejar que su familiar o su hijo o su hija los reciba”. De esta manera, la condición de la madre enfocada al hijo oculta mediante su cuidado, una relación donde la conducta adictiva legitima a la madre como encargada de salvaguardar la integridad de los hijos y al mismo tiempo, funge como verdugo al denotar la deficiencia en su labor sociocultural (Galván, 2019). Lo mismo sucede ante el consumo en la familia, pues la madre justifica la adicción por parte de algunos de sus miembros y tiende a minimizarla. Así lo expresa el entrevistado cinco: “las madres siempre están al pendiente de esconder ante las personas que el hijo o la hija es adicto a las sustancias. A veces acepta el consumo, pero le dice a la gente que lo hace ocasionalmente. Esa misma actitud la tiene frente a la adicción de su esposo”.

El ocultamiento de la adicción entre los miembros en la familia parece ser una tarea de la madre-esposa quien, en su rol de sobreprotección y sumisión, niega, oculta o justifica el problema, ya que el consumo de sustancias en la actualidad es considerado como una falta a su tarea de cuidar y proteger a la familia. Al mismo tiempo, la adicción no es aceptada socialmente, aunque de manera paradójica, se fomenta y naturalice en la familia y en el contexto social. En este sentido, a decir de Torres (2007), se presenta una relación de *codependencia* que se entremezcla con la sumisión de la madre-esposa e implica el sacrificio en aras de salvaguardar la integridad familiar.

Al respecto, Torres (2007, p. 18) denomina *codependencia* a la “acción de vivir a través de los demás a costa de sus propias necesidades, con el

último fin de controlar a la otra persona”. Al respecto, a decir de Galván, (2019), la relación de codependencia puede presentarse en cualquier miembro de la familia, pero se inicia frecuentemente en las madres hacia los demás integrantes del núcleo familiar. Continuando con esta autora (Galván, 2019), la codependencia está acompañada de miedo, enojo y frustración, estos sentimientos se transmiten de la madre hacia los hijos e hijas de diversas maneras a lo largo de la vida. Aun cuando se visibiliza y normaliza en la relación con la familia, también se presenta durante el embarazo pues el bebé percibe desde el vientre materno el sentir de la madre. Así lo expresa la entrevistada cuatro: “una mamá codependiente está llena de miedo, todo el miedo se lo introyecta al bebé, también le transmite la inseguridad, el miedo, la angustia, todo eso se transfiere”. En este sentido, la interacción entre la madre y el bebé es considerada por Haley (1987) como parte del sistema relacional familiar puesto que se integra a la arquitectura de la familia. Y que a la postre, se configura como una pauta de interacción que trasciende hacia lo transgeneracional.

De manera frecuente, la estructura familiar al normalizar las conductas de autoridad en los hombres y sumisión en las mujeres, suele ser un caldo de cultivo para fraguar dinámicas que legitiman los roles al interior de la familia, promoviendo a su vez, un patrón adictivo, especialmente cuando participa el consumo de alcohol. Por esa razón, a decir del entrevistado cuatro, la adicción debe ser tratada como “una enfermedad de la familia”, y no como un asunto individual. Al respecto, suele suceder que, una vez evidenciada la adicción en alguno de sus miembros, esta no es atendida desde una postura relacional, es decir, donde se vincule a los integrantes de la familia con sus actitudes y sus rasgos transgeneracionales, sino que se enfocan en el sujeto adicto sin tomar en cuenta la dinámica familiar.

Por otra parte, en el momento en que la madre se enfoca en el cuidado y atención de la persona va delegando actividades hacia otros miembros en la familia, especialmente a las hijas, quienes

comienzan a participar de manera activa en otras áreas que involucran el cuidado familiar, configurándose así, a decir de Minuchin (2013), límites difusos entre los miembros de la familia, pues se entreteje una relación recíproca con base en formas de socialización y la interacción entre sus miembros. Al respecto, Yépez y Peña (2018) y De Dios (2019), afirman que, la sobreprotección y el vínculo emocional facilitan la relación de codependencia en la madre, que luego se extiende a los demás miembros de la familia, debido a que, el reordenamiento de roles donde participan los hijos para atender situaciones y a otros integrantes de la familia, implica asumir tareas que no les corresponden según su posición en la estructura familiar; configurando un subsistema conyugal con límites difusos. Asimismo, las pautas de interacción tanto del adicto como de la madre suelen ser considerados por los demás, retomando a Haley (1987), como una condición de normalidad para sus miembros en general y para la persona en particular; facilitando a la postre, el inicio de la adicción en otro miembro del grupo familiar, como suelen ser los hijos, convirtiéndose en un patrón de estructura familiar que favorece el patrón adictivo transgeneracional.

A su vez, estos aprendizajes y pautas de interacción en la familia se introyectan en las personas quienes, al buscar pareja para conformar una familia la eligen de acuerdo con lo aprendido por medio de los padres y la estructura familiar. Así lo expresa el entrevistado seis: “el hombre autoritario y la mujer codependiente son como imanes, o sea se encuentran y rápido piensan que son el amor de su vida, pero realmente buscan una persona acorde con los roles aprendidos en la familia”. En este sentido, se coincide con Torres (2007) al afirmar que los roles al interior de la familia suelen perpetuarse en las siguientes generaciones si no hacen consciente su condición en la estructura y en la dinámica familiar, pues de manera frecuente se invisibilizan prácticas nocivas.

Asimismo, ese patrón adictivo es facilitado por la condición de ocultamiento al interior de la fa-

milia, pues representa una desvaloración respecto al cuidado e integridad familiar. A partir de la relación de codependencia, la cual pudo haberse configurado como una pauta de interacción en otros miembros de la familia y la adicción, considerada como una actitud autodestructiva, orientan la atención hacia el ocultamiento de la problemática a partir del autoengaño. Así lo expresa la entrevistada cinco al señalar que “la familia tiene una capacidad impresionante para distorsionar la realidad, creando imaginarios acerca de que todo funciona bien, normalizando y naturalizando la presencia de las adicciones en la familia”. En este sentido, se coincide con Haley (1987), al señalar que, las pautas de interacción mantienen el sistema familiar, en el cual es posible apuntar que se normaliza y legitima a partir de la adicción de uno de sus miembros y de la práctica de una relación de codependencia hacia el sujeto adicto.

Así, el aprendizaje está dado y como consecuencia, se perpetúa un patrón adictivo a la siguiente generación. Así lo muestra el relato del entrevistado dos: “una característica de los hijos de los alcohólicos, es que no les gustan las relaciones sanas. Yo buscaba siempre personas con comportamientos inadecuados, insanos, maltratadores”. El resultado de este patrón adictivo, se refuerza con el relato de la entrevistada uno: “soy hija de un alcohólico, mi esposo, viene de un hogar donde hubo mucha disfuncionalidad; hubo mucho alcoholismo. Pasa el tiempo y llega un momento en que mi hijo adolescente empieza a consumir alcohol”. De esta manera, la adicción ha sido aprendida y naturalizada en algunos miembros de la familia, tanto en quienes son adictos como en quienes no lo son, donde está presente un patrón de comportamiento adictivo transgeneracional, caracterizado por una estructura familiar y pautas de interacción que facilitan la imposibilidad de identificar el daño, un entorno familiar que promueve el consumo, el ocultamiento de la adicción en la familia y la capacidad de los integrantes para distorsionar la realidad.

CONCLUSIONES

La estructura familiar puede participar de manera directa en el problema de las adicciones y promover un patrón adictivo para las siguientes generaciones, puesto que está interiorizado, naturalizado y legitimado entre los miembros de la familia. Un rasgo a resaltar es la condición de atender al sujeto adicto como parte de una anomalía en la familia sin tomar en cuenta a los demás miembros. También es necesario considerar los roles de hombres y mujeres en la estructura y la dinámica familiar. Esta aseveración pone de relieve que, el problema de las adicciones requiere un acercamiento diacrónico al entorno familiar donde puede estar presentarse un patrón adictivo transgeneracional caracterizado por:

- La sumisión y la codependencia. El adicto trae consigo la necesidad de cuidado, esta tarea suele ser atendida por la madre, quien se encarga de cuidar a la familia y se apega a un rol de sumisión. El esmero en la atención hacia el adicto por parte de la madre, conforma una relación de codependencia emocional, no solo de la madre hacia el adicto, sino de la familia hacia la adicción.
- La permisividad del consumo en la familia. La adicción se concibe como una especie de tradición familiar ligada al género y a la posición de sus miembros en la familia. El consumo de algunas sustancias, como sucede con el alcohol, es enseñado y permitido por parte de los padres hacia los hijos. Inicialmente fue permisible en los hombres pues se considera como parte de su virilidad, aunque en épocas recientes, esta permisividad ha trascendido hacia otros miembros de la familia como son las mujeres y los niños.
- Ocultamiento de la adicción. La familia promueve pautas de interacción encaminadas a ocultar la adicción y volcar su atención hacia el cuidado de la persona adicta, no hacia el problema; acompañados de imaginarios para invisibilizar y ocultar la adicción.
- Supremacía de autoridad en los hombres, sumisión y codependencia en las mujeres y

el consumo de alcohol en generaciones anteriores, en todos los casos expuestos en este estudio. Los roles al interior de la familia se entretejen con las tareas asignadas a hombres y mujeres; un aspecto que los vincula es el consumo de alcohol como actividad frecuente en la familia desde generaciones anteriores. El consumo de alcohol reivindica la virilidad del hombre y la sumisión de la mujer a partir del cuidado y atención al sujeto alcohólico, convirtiéndose en una dinámica que además de salvaguardar la naturalización desigual de los roles, reivindica la posición de hombres y mujeres en el cumplimiento de los mismos al interior de la familia, extrapolándose a su vez, hacia el contexto socio-cultural.

Al margen de lo anterior, en la problemática de las adicciones es necesario reconocer: 1) los aspectos socio-económico-culturales e históricos de la familia y del consumo de sustancias; 2) el patrón adictivo en la familia, y 3) la persona adicta. Con ello se pretende señalar que, la familia es un ente dinámico que orienta formas de ser, ligadas a situaciones contextuales de la familia y de sus miembros, mostrando una multiplicidad de matices para facilitar la adicción, o lo contrario. Asimismo, es conveniente seguir indagando sobre la familia para profundizar en los roles paterno y materno que posibiliten un diálogo hacia los hijos, de manera que, constituya un recurso para frenar el patrón adictivo transgeneracional. Limitaciones de este estudio:

- Solo se centró en grupos de autoayuda que tienen como base el programa de 12 pasos de Alcohólicos Anónimos.
- Se incluyó a hombres y mujeres sin distinción de particularidades entre los sexos.
- Solo se consideró a entrevistados que contarán con la mayoría de edad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alducín, E. (1986). *Los Valores de los Mexicanos: México: Entre la Tradición y la Modernidad*. México: Ed. Banamex.

Bowles, S & Gintis H (1983). El problema de la teoría del capital humano; una crítica marxista. En Toharia, L. (Compilador) *El*

mercado de trabajo: teorías y aplicaciones, pp.115-128. España: Alianza editorial.

Camacho, JM. (2006). *Panorámica de la Terapia Sistémica*. Recuperado el 11 de mayo de 2020 de <https://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo33.pdf>

Chávez, M. (2010). *Trabajo femenino: las nuevas desigualdades*. Chapoy, A; Rueda, I; González ML; Rodríguez, P (Editoras). México: Ed. UNAM. Instituto de investigaciones económicas.

Ciuro, MA. (s.f). *El derecho de familia en general*. Pp. 15-40. Recuperado el 8 de febrero de 2020 de <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/iyd/article/viewFile/3/3>

Costa, M. (2014). *Funcionamiento familiar percibido en la familia y el drogodependiente en proceso de recuperación*. [Trabajo de grado para optar por el grado de Lic. En Psicología. Universidad Abierta Interamericana.] <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC116709.pdf>

De Dios, E. (26 de septiembre de 2019). *El vínculo emocional en la familia del adicto*. [Comentarista en conferencia] Presentación de Estado de Conocimiento Familia, dependencias y adicciones. Diálogo de saberes. ITESO. San Pedro Tlaquepaque, Jalisco.

Díaz-Guerrero. R. (1986). *Psicología del Mexicano*. México: Trillas.

Elias, N. (2009). *El Proceso de la Civilización*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Engels, F. (1963). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. En *Obras Escogidas en tres tomos*. Pp. 189-214. T III. La Habana: Editora. Política.

Ferrari, C y Félix de Oliveira, M. (2010). O papel das relações familiares na iniciação ao uso de drogas de abuso por jovens institucionalizados. *Revista Da Escola De Enfermagem Da USP*, 44(1), pp. 11-17. <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/40501/43572>

Galván, MA. (2019). *Fractura y reconfiguración de la dimensión psico-espiritual en el familiar (madre) de una persona con problemas de adicción*. [Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicoterapia. ITESO] <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6100>

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*. España: Ed. Península.

Glosario etimológico (s.f). *Concepto de familia*. Recuperado el 11 de enero de 2020 de <http://etimologias.dechile.net/?familia>

Gómez, N. (2019, 19 de octubre). *El consumo de alcohol. Entre la naturalización y la adicción*. [Ponencia] Primer Foro de Alcoholismo y Juventud. H. Ayuntamiento de Guadalajara, Dirección de combate a las adicciones. Guadalajara, Jalisco, México.

Haley, J. (1987). *Terapia Familiar Estratégica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Iraurgi, I; Sanz, M y Martínez, A. (2004). Funcionamiento familiar y severidad de los problemas asociados a la adicción a drogas en personas que solicitan tratamiento. En *Rev. Adicciones*, versión online, 16(3), pp. 185-195. <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/400>

Martins, M; Dos Santos, MA, y Pillon, SC. (2008, marzo-abril). Percepciones de familias con bajos ingresos sobre el consumo de drogas por un miembro de su familia. En *Rev. Latino-am Enfermagem*, 16 (2), pp. 1-7. http://www.scielo.br/pdf/rlae/v16n2/es_19.pdf

Minuchin, S. (2013). *Familias y terapia familiar*. España: Editorial Gedisa. Colección Terapia Familiar. Edición en formato digital con base en la novena reimpresión del año 2005.

Mosqueda-Díaz, A. y Ferriani, M. (2011). Factores protectores y de riesgo familiar relacionados al fenómeno de drogas,

- presentes en familias de adolescentes tempranos de Valparaíso, Chile. En *Revista Latino-Americana de Enfermería*, (19), pp. 789-795. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000700017&script=sci_abstract&tlng=es
- Natera, G; Mora, J., y Tiburcio, M. (1999). Barreras en la búsqueda de apoyo social para las familias con un problema de adicciones. En *Rev. Salud Mental*. Publicación Oficial del Instituto de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. 22 (Número especial), pp. 114-120. http://revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/792
- Natera, G; Orford, J; Copello, A; Mora, J; Tiburcio, M; y Velleman, R. (2003). La cohesión y el conflicto en familias que enfrentan el consumo de alcohol y otras drogas una comparación transcultural México-Gran Bretaña. Universidad Católica de Colombia. En *Rev. Acta Colombiana de Psicología*. (9), pp. 7-16. <http://www.redalyc.org/pdf/798/79800901.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (OMS) (1994). *Glosario de términos de alcohol y drogas*. Ministerio de sanidad y consumo. Gobierno de España. Recuperado el 20 de abril de 2019 de https://www.who.int/substance_abuse/terminology/lexicon_alcohol_drugs_spanish.pdf
- Schluter, W. (1990). *El nacimiento del modo de vida burgués*. Tomo 137. España: Ed. Arbor.
- Torres, L. (2007, mayo-junio). El adicto y la familia en recuperación. En *Rev. Anudando*. Edición especial familia y adicciones. Pp. 18- 20. Recuperado el 15 de abril de 2020 de http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/cecas/qro/anud43_adicto.pdf
- Valenzuela, E. (2006). *Padres involucrados y uso de drogas: un análisis empírico*. En *Rev. Estudios Públicos*. 101, pp. 147-164. https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093915/r101_valenzuela_padres.pdf
- Vargas, P; Parra, M; Arévalo, C; Cifuentes, L; Valero, J. y Sierra de Jaramillo, M. (2015). Estructura y tipología familiar en pacientes con dependencia o abuso de sustancias psicoactivas en un centro de rehabilitación de adicciones en el Municipio de Chía, Cundinamarca. En *Rev. Colombiana de Psiquiatría*. Universidad El Bosque, Bogotá Colombia. 44(3), pp. 166-176. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v44n3/v44n3a07.pdf>
- Vecino, C. (1991) *Características estructurales y dinámicas de familias con un hijo heroinómano. Estudio caso control de una población de un sector de Barcelona desde un enfoque sistémico relacional*. [Tesis doctoral] España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=144680>
- Viramontes, IA (2011). *Machismo, relación con la identidad social masculina y ausencia paterna*. [Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, México]. <http://eprints.uanl.mx/2941/1/1080223825.pdf>
- Yépez, S. y Peña, M. (2018). La familia adicta al adicto. En *Anti-doping para una sociedad adictiva*. Suplemento clavijero. Comunidades de saberes. 10, p. 3. México. Ed. ITESO. Edición impresa.

Transitando la infidelidad: Investigación orientada por la práctica en un equipo de psicoterapeutas experiencial-sistémicos

¹LETICIA SÁNCHEZ-GAY, ²ANTONIO TENA-SUCK, ³ALEJANDRA HIDALGO, ⁴JOSÉ ESPARZA-RUIZ,
⁵SALVADOR ORTIZ-GALICIA Y ⁶PAULA PEÑALOSA-CARRETERO

¹Universidad ITESO, ²Universidad Iberoamericana, ^{3,4,5,6}Centro Empareja

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

Sánchez-Gay, L., Tena-Suck, A., Esparza-Ruiz, J., Hidalgo, A., Ortiz-Galicia, S., y Peñalosa-Carretero, P. (2019). Transitando la infidelidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 11(1), pp 87-100

Resumen

El artículo aborda las transformaciones en los constructos sobre infidelidad en ocho psicoterapeutas de parejas que enfrentan problemas de infidelidad. Se presenta una investigación cualitativa orientada por la práctica, usando el método de investigación endógena en un equipo de supervisión, con el objetivo de conocer las modificaciones en el constructo de infidelidad en psicoterapeutas y consultantes. Se encontró que los psicoterapeutas conciben la supervisión como espacio de acompañamiento para el avance en el proceso terapéutico en el cual se realizan ciclos de reflexión, cuestionamiento e hipótesis para la intervención. Se revisan antecedentes familiares, constructos sociales y su incidencia en la relación terapéutica. Los psicoterapeutas viven emociones y toman posturas en su vinculación con los consultantes, modificando las maneras de afrontar la crisis, sin conseguir su completa resignificación. La evitación como estilo de apego, el temor de afrontar el dolor y la vulnerabilidad evitan en ocasiones que el proceso sea completado.

Palabras clave: infidelidad, psicoterapeutas, investigación-acción resignificación, emociones

Transiting infidelity: a practice-oriented investigation by a group of experiential-systemic psychotherapist

Dirigir toda correspondencia a:

Leticia Sanchez-Gay
Santa Teresa de Jesús 156, Camino Real, 45040, Zapopan, Jalisco. Correo electrónico.
letisan@iteso.mx
RMIP 2019, Vol. 11, Núm. 1, pp. 87-100
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

Abstract

The article addresses the transformations of the constructs of infidelity in eight psychotherapists who attend couples with this problem. This is a qualitative practice-oriented research (POR), using the Endogenous research method in a supervision team with the aim of knowing the modifications in the infidelity construct in psychotherapists and their consultants. It was found that psychotherapists conceive supervision as an accompaniment space for progress in the therapeutic process in which cycles of reflection, questioning, and establishing hypotheses for intervention occurs. The influences of family history and social constructs within in the therapeutic relationship are reviewed. Psychotherapists feel emotions and take roles in their relationship with their clients modifying the ways of facing the crisis without achieving infidelity's complete re-significance. Avoidance as an attachment style and fear of facing pain and vulnerability sometimes prevent the re-significant process from completion.

Keywords: Infidelity, social construct, psychotherapist, Practice Oriented Research, re-significance, emotions.

INTRODUCCIÓN

El descubrimiento de una infidelidad pone sobre la mesa la ruptura de la relación. Los acuerdos de exclusividad han sido rotos, generando emociones de dolor, enojo y culpa (Perel, 2019). La continuidad de la relación de pareja es amenazada, y por ello la intervención del psicoterapeuta en esta crisis requiere del manejo equilibrado y

neutral que permita el afrontamiento y solución del conflicto. Sin embargo, el psicoterapeuta, inmerso en la misma cultura que sanciona y condena la infidelidad, se enfrenta a sus creencias y emociones al respecto, influyendo en la dirección que toma el conflicto entre la pareja. La interacción de terapeuta y consultantes, en un proceso circular, crea una nueva perspectiva conjunta. La diferencia es que el terapeuta lo hace conscientemente, mientras que los consultantes no (Szmulewicz, 2015).

La supervisión de la efectividad de los psicoterapeutas genera procesos reflexivos y emocionales que favorecen una mayor conciencia de los constructos personales, así como la relación entre éstos y los de sus consultantes, lo cual les permite conservar el objetivo terapéutico centrado en las necesidades de la pareja y no las propias.

El problema de infidelidad es uno de los motivos de consulta más difíciles de abordar (Whisman, Dixon y Johnson, 1997). Estudiar los procesos emocionales y de significación que experimentan los psicoterapeutas durante la atención de estos casos aporta mayor comprensión a dicha complejidad.

En este artículo se da cuenta de la investigación orientada por la práctica, con el método de investigación endógena realizada con un grupo de psicoterapeutas de una institución privada, quienes analizaron los procesos de vinculación y significación entre psicoterapeutas y consultantes cuando se aborda el tema de la infidelidad.

Para el presente artículo se entenderá la infidelidad como el comportamiento que transgrede los acuerdos establecidos por pareja primaria. Dicho comportamiento puede ser ejercido por uno o ambos miembros de la pareja, como recurso alternativo de satisfactores eróticos y emocionales con un tercero, y que se guarda en secreto. Perel (2019), define que se forma de tres elementos: el secretismo, principal ingrediente de la infidelidad; el involucramiento emocional y la alquimia sexual entre el actuante y el tercero, donde reside lo erótico. El constructo social de la infidelidad ha evolucionado a partir de elementos sociales, económicos, religiosos e históricos. Cobra importancia al ocu-

rrir dentro de la relación de pareja. Un elemento central fue la creación del matrimonio.

Engels (1884) afirmaba que el contrato matrimonial se instauró en las parejas por razones económicas. “La preponderancia del hombre en la familia y procreación de hijos que sólo pudieran ser de él y destinados a heredarle... por eso era necesaria la monogamia de la mujer, no la del hombre” (Engels, 1884, p. 27). Este modelo transitó en la historia hasta finales de la Segunda Guerra Mundial, cuando el trabajo de las mujeres y la aparición de la píldora anticonceptiva modificaron la estructura de poder económico y reproductivo en el matrimonio. Las mujeres obtuvieron mayor poder sobre la administración de los bienes y en la decisión del número de hijos a concebir. Así se separó el ejercicio de la sexualidad de la parentalidad.

Con respecto de la cultura mexicana, una influencia histórica importante fue la Iglesia Católica, quien instauró los mandatos de fidelidad y matrimonio soportados además por el Estado a través del matrimonio civil. Posteriormente, las Leyes de Reforma separaron el matrimonio religioso de la unión civil (Aparicio, 2001), lo cual debilitó la fuerza de los mandatos católicos. La infidelidad seguía castigándose como delito hasta 2011, cuando la figura legal del delito de adulterio fue eliminada del Código Penal Federal en 2011. El adulterio sigue siendo causa civil de divorcio, mas no delito penal con pena de cárcel (Diario oficial de la Federación, 2011).

En el aspecto cultural, la infidelidad tiene implicaciones de género. Debido a la estructura patriarcal, no es igual si la persona infiel es hombre o mujer, pues el desequilibrio en el poder castiga socialmente con más fuerza a la mujer que al hombre. El patriarcado alimenta un sistema de organización donde el espacio público está a cargo del hombre, y el privado de la mujer. Cuando la mujer es infiel, el hombre supone la existencia de otro hombre con quien debe pelear por su posesión. (Luterau, 2019).

En la cultura latinoamericana, el hombre simplemente usa un privilegio que le ha sido otorgado

por la socialización de género. La mujer latina que es infiel, es subversiva al status quo. En esta cultura todavía patriarcal, la mujer escoge lo que la protege, no lo que la excita o le da placer. Por otra parte, para los hombres el sexo es el idioma para buscar lo que necesitan y no les está permitido pedir, cada quien tiene licencia para hablar de lo que es socialmente aceptable. (Perel, 2019). Es por ello que, al abordar el tema de infidelidad en la terapia, es fundamental considerar la cultura en la que la pareja está inmersa. Para algunas mujeres, la infidelidad puede representar incluso un peligro para su integridad física, considerando la gravedad que la sociedad imprime al hecho (Perel, 2019).

Las parejas actuales intentan una conciliación entre el matrimonio tradicional y las relaciones extraconyugales. (Ariés, Béjin, Foucault, et. al., 1987), llaman "Matrimonio Extraconyugal" a la práctica de las parejas que viven juntas en una relación no indisoluble, ni tampoco efímera, donde intentan hacer su propio diseño de fidelidad.

La condena social del acto infiel ha influido en el terapeuta de pareja para que desatienda las motivaciones y vivencias del infiel. Dicha distorsión es tan importante como la atención a quien fue ofendido. La relación infiel puede ser una búsqueda de cambio en la relación primaria e incluso un intento para reencontrarse con ese que dejó de ser, o aquella nueva identidad que no le es posible explorar en su relación primaria (Perel, 2019).

Después de la infidelidad, afirma Perel (2019), los involucrados pueden tomar tres posturas: 1) nunca será suficiente para que el afectado vuelva a confiar, 2) deciden quedarse juntos por sus valores y el status y no se habla nunca del tema, o 3) reconocen que gracias a ello la relación mejoró y ellos crecieron como personas.

Johnson (2005) considera la infidelidad como una amenaza al vínculo de pareja. Pichon Rivière (1980) se refiere al vínculo como un tipo de relación de objeto, una estructura dinámica que es movida por aspectos instintivos y psicológicos, la parte interna, e incluye una conducta habitual,

un patrón de carácter visible, la parte externa. En una relación normal el objeto es diferenciado, es decir, el miembro de la pareja se sabe diferente de su par. La paradoja es que una pareja totalmente diferenciada entre sí, tendría independencia afectiva, social y económica. Sin embargo, las relaciones no son impersonales pues el vínculo que se establece está regido por los vínculos inconscientes que fueron establecidos en las primeras etapas de la vida, lo que lo convierte en factor fundamental en el proceso terapéutico.

Johnson, (2005) afirma que, si la amenaza al vínculo es manejable y el involucramiento fuera de la relación fue mínimo, y si quien fue infiel toma responsabilidad y ofrece cuidados, su pareja puede afrontar el dolor y enojo abiertamente. La pareja puede recurrir a la conexión que tienen a fin de resolverlo, proporcionándose cercanía y seguridad. Si la segunda relación es más seria y la relación primaria ya no ofrecía un espacio seguro, la persona afectada puede hiper-activar ansiedades, protestas o desactivar sus necesidades y miedos adormeciéndolos como defensa. Si el daño es sumamente atemorizante, y ambos son dependientes, sus estilos de apego tenderán a fluctuar entre ser ansiosamente demandantes y evitativos.

Los abordajes terapéuticos presentan diversas posturas. Johnson (2005) propone que la infidelidad es vivida por su pareja como una traición a la confianza. Es a partir de que el ofensor escuche y comprenda el efecto que tuvo el hecho en su pareja, que el terapeuta abra la posibilidad de la expresión de vulnerabilidad que haga posible el perdón y restablecimiento del vínculo. Por otra parte, la Terapia de Justicia Relacional considera que las diferencias de género llevan a juzgar el mismo hecho con diferente severidad en el hombre que en la mujer. Cuando en la psicoterapia no se considera esta diferencia de género, se descontextualiza y se tiende a responsabilizar igualmente a ambos, lo que dificulta el logro del apoyo mutuo y la intimidad. Los desbalances dejan una parte de la pareja más vulnerable y la otra con mayor poder (Williams, 2011). Por ello, Wi

lliams propone establecer primero la justicia relacional, en la cual se promueve que la mujer pueda expresar su enojo y el hombre se permita mostrar vulnerable. De esa manera es posible llegar a “una interconexión dinámica y ética –pasado, presente, futuro- que existe entre personas cuyas existencias tienen significación mutua” (Boszormenyi-Nagy y Krasner, 1986 p. 8).

La terapia sistémica describe la infidelidad como una pauta disfuncional que sostiene la homeostasis familiar, a través de la triangulación. El/la tercero/a funge como un estabilizador que amortigua el conflicto de la pareja en la relación primaria. La solución del conflicto en la relación primaria desactivaría la función del/la tercero/a, y la relación primaria se vería fortalecida (Hoffmann, 1987).

La infidelidad puede ser vista también como un movimiento hacia la búsqueda de evolución que uno de los miembros de la pareja requiere y que no consigue obtener en su relación primaria, por tanto, la terapia tendría que centrarse en integrar esos aspectos evolutivos en la relación primaria (Perel 2019).

Reibstein (2013) afirma que se ha establecido desde la posguerra un modelo de relación donde la pareja ha de serlo todo. Su estrategia apela a la teoría del vínculo y el construccionismo social, y sugiere que las personas que tienen relaciones de apoyo además de su pareja, se sienten más contentos y satisfechos. Es problema cuando se llega al encuentro sexual y se mantiene en secreto. Esta perspectiva puede ayudar a mitigar la culpa y favorecer la empatía entre la pareja y así acceder al trabajo del perdón.

Se ha estudiado la efectividad en la psicoterapia con parejas que presentan infidelidad. El estudio cualitativo de Vossler y Moller (2014), recabó entrevistas en profundidad a psicoterapeutas. Los profesionales identificaron un proceso secuenciado para la solución de la crisis por infidelidad, y consiste en las siguientes etapas: 1) Balancear las necesidades discontinuas: La reacción emocional intensa por la revelación y la culpa y enojo del infiel. El psicoterapeuta transmitió que estaba ahí para ambos. 2) Dar sentido a la infide-

lidad. Comprender lo que subyacía en la pareja, una dificultad relacional. Los psicoterapeutas explicaron el fenómeno para dar sentido al hecho. 3) Reconstruir la confianza y salir adelante. El infiel reconoció el hecho y ofreció con insistencia no repetirlo. Las parejas que se recuperaron tuvieron mejor relación que antes porque abordaron temas importantes que habían desatendido.

Baucom, Gordon y Snyder (2004) realizaron un estudio mixto que aborda a infidelidad como trauma interpersonal, usando terapia integrativa cognitivo-conductual y orientada al insight. Consta de tres pasos: 1) Manejo del impacto. 2) Exploración del contexto y significado de la infidelidad. 3) Replanteamiento de creencias y expectativas de la relación, si es que continúa. Se aplicaron cuestionarios de pretest y postest. Hubo amplia mejoría al finalizar y seis meses después. En lo cualitativo, se atendieron trastorno de estrés postraumático, depresión, dificultades para lidiar con emociones y comprender lo ocurrido, empatía, poca confianza e involucramiento. La sintomatología disminuyó.

Un estudio comparativo entre parejas con infidelidad y con otros motivos mostró que las primeras tenían un avance lento al inicio y más rápido que las otras después. Al final el resultado fue igual de efectivo en ambos casos. (Atkins, Eldridge, Baucom & Christensen, 2005).

Además del análisis de la efectividad de la terapia en las parejas con infidelidad, es importante examinar cual es la visión de los psicoterapeutas. Desde la perspectiva sistémica, el terapeuta es parte del proceso relacional que se da con sus consultantes, por lo que él mismo es su mayor recurso (Boszormenyi-Nagy y Spark, 1973). Los psicoterapeutas se ven implicados a nivel de constructos por el fenómeno de ensamblaje, donde se tienden puentes entre el sistema de creencias de los consultantes y el del psicoterapeuta haciéndose presentes en el proceso terapéutico (García-Fernández, 2021). Existen reportes sobre la influencia de este fenómeno en el terapeuta, como estudios de caso, más no se encontró reporte de trabajo grupal de supervisión, como se

hizo en este estudio.

Es importante por tanto examinar cuál es la visión que prevalece en los psicoterapeutas, a través de las reflexiones surgidas en los procesos de supervisión a fin de identificar los cambios que ellos experimentan respecto de sus emociones, significados y vivencias ante el constructo de infidelidad.

Los psicoterapeutas participantes en este estudio se plantearon en conjunto la siguiente pregunta: ¿Cuál es el estilo de vinculación mediante el cual consultantes y psicoterapeutas se modifican a través del constructo de infidelidad?

MÉTODO

Con el objetivo de analizar cómo el constructo de la infidelidad incide en la interacción de los psicoterapeutas y consultantes en la terapia, se realizó una Investigación Orientada por la Práctica (IOP). La IOP no es un método en sí, sino un abordaje que privilegia el trabajo colaborativo entre clínicos e investigadores, con el fin de que el conocimiento generado sea utilizado para el mejoramiento de la práctica profesional. Los psicoterapeutas realizaron con la investigadora la decisión, diseño, implementación y diseminación de la investigación; esto permite el uso de los datos recolectados en la práctica del día a día. Así, se evita el dominio de la voz de la investigadora sobre qué se debe estudiar y cómo, y se pone más atención al conocimiento y experiencias clínicos (Castonguay, Youn, Xiao, Muran y Barber, 2015). Se utilizó el método de investigación endógena, el cual realiza investigación desde dentro, donde los profesionales clínicos son a la vez investigadores, con la asesoría de un investigador externo, a fin de ofrecer conocimientos aplicables a la práctica (Martínez, 1996).

ESCENARIO

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Bienestar Empareja, asociación civil privada que presta servicios preventivos y terapéuticos a individuos, parejas y familias en una zona urbana residencial media, en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México.

El Centro se fundó en mayo de 2013. Integra a 12 psicoterapeutas capacitados y 2 personas en área administrativa. Se atiende aproximadamente a 100 parejas, 120 personas en individual y 10 familias al año. Cuenta con 6 consultorios acondicionados para el efecto.

PARTICIPANTES

Se convocó a la participación voluntaria en la investigación a los psicoterapeutas del Centro que atendían parejas con asuntos de infidelidad. Todos son de clase media, dos casados y cuatro solteros, con al menos tres años de práctica de terapia de pareja experiencial-sistémica; tres hombres y tres mujeres, con estudios de psicología y maestría o entrenamiento en psicoterapia. Sus edades fluctúan entre los 24 y 60 años. Se trabajó bajo el esquema de coterapia, con el fin de considerar diferencias de género.

MODELO DE TRATAMIENTO PSICOTERAPÉUTICO A PAREJAS CON INFIDELIDAD

El modelo de tratamiento es un diseño específico, de corte integrativo experiencial sistémico, con elementos de la Psicoterapia Focalizada en las Emociones de Greenberg y Johnson (1987), la aproximación terapéutica de Perel (2019) y la teoría de la triangulación de Haley (Hoffman, 1987). Consiste en seis etapas que se muestran en la figura 1.

Figura 1. Modelo de tratamiento



Los psicoterapeutas redactan sesión a sesión un expediente-rúbrica de seguimiento al caso. Los consultantes responden un cuestionario interno de seguimiento: "Reporte de Sesión", en formato de escala de Lickert, donde evalúan la eficiencia de la sesión y su mejoría personal, el cual se grafica y se utiliza durante la supervisión como retroalimentación del desempeño de los psicoterapeutas. (Apéndice 1).

PROCEDIMIENTO

La investigación endógena se llevó a cabo en ocho etapas durante las supervisiones semanales de los terapeutas.

PRIMERA ETAPA: DISEÑO GENERAL DEL PROYECTO

Se presentó el proyecto al equipo y se definió que su participación en el estudio consistiría en la asistencia semanal a la sesión de supervisión, dentro de la cual se puso en marcha el proyecto.

SEGUNDA ETAPA: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Se tomaron en cuenta los factores que el equipo consideró relevantes para la efectividad en la terapia por infidelidad. Utilizando la técnica de "tormenta de ideas", surgieron siete temáticas: *Aprendizaje*. Cómo la infidelidad enseña a las personas a ser mejores, a convertir la crisis en oportunidad.

El secreto. El dilema sobre revelar o no la infidelidad, su motivación.

Transitar la infidelidad. La manera de manejar la infidelidad es como estar en una situación de disyuntiva.

Felicidad. La búsqueda de la felicidad personal a través de una relación de pareja.

Constructo social. La influencia de los constructos sociales en las expectativas de los psicoterapeutas ante el proceso terapéutico.

Proceso de la terapia. Las transformaciones que ocurren en la pareja y en los psicoterapeutas en las sesiones.

Creencias de los psicoterapeutas. El papel que jue-

gan las creencias de los psicoterapeutas en el curso que dan a la terapia.

TERCERA ETAPA: ANÁLISIS DEL PROBLEMA

Se analizó el papel que juegan los siete factores mencionados y su relación. Así, surgió un tema global en forma de pregunta: ¿Cómo es el proceso de vinculación mediante el cual los consultantes y psicoterapeutas se modifican a través de la experiencia de la infidelidad?

CUARTA ETAPA: FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS PROVISIONALES

La hipótesis fue: Los psicoterapeutas y consultantes tienen un bagaje sociocultural que se relaciona en un proceso dialéctico que incide en la construcción de significados acerca de la infidelidad y su injerencia en la relación de pareja.

QUINTA ETAPA: RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Al inicio se redactaron relatorías de las sesiones. Al pasar a las reuniones virtuales debido al confinamiento por COVID-19, se realizaron videograbaciones, un total de 32 archivos.

SEXTA ETAPA. REFLEXIÓN DE LA ACCIÓN TERAPÉUTICA, REFERENCIAS A LA TEORÍA Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

El material videograbado se categorizó a través de unidades de significado que fueron agrupadas en categorías. El equipo se reunió para reflexionar acerca de las mismas y obtener conclusiones sobre el proceso de supervisión.

SÉPTIMA Y OCTAVA ETAPA. DISEÑO DE UN PLAN DE ACCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN EJECUTADA

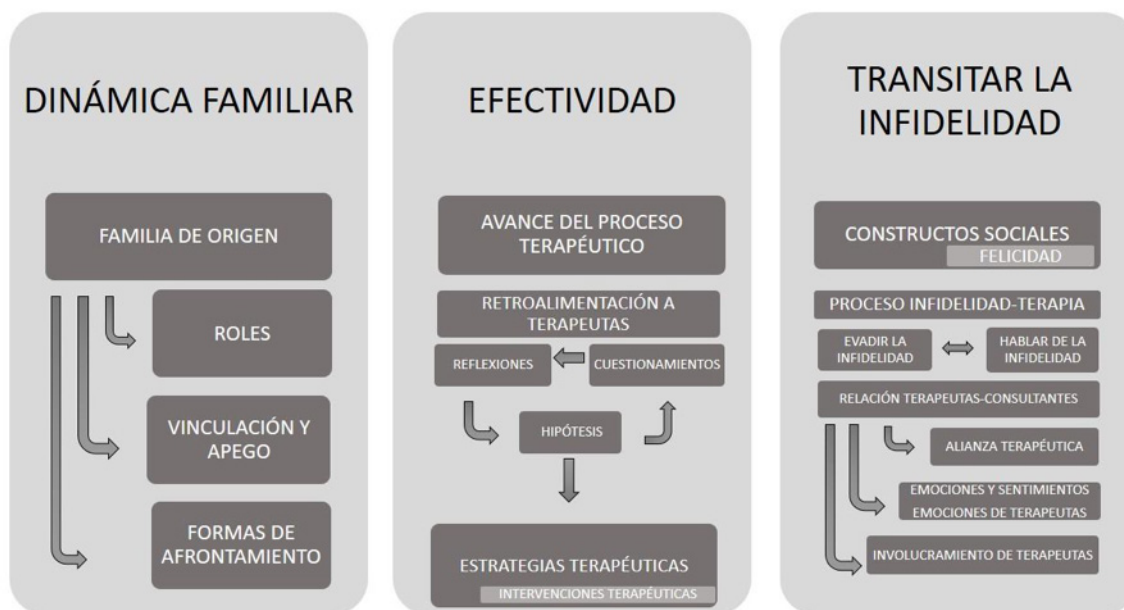
El plan de acción fue la realización del ciclo recurrente de la etapa dos a ocho, para cada caso de pareja.

RESULTADOS

A partir de la categorización se identificaron los 20 temas más relevantes. Al revisar los conteni-

dos de cada uno, se encontraron relaciones entre ellos. Se muestra en la figura 2 las relaciones que los temas recurrentes presentan entre sí, y con la categoría a la que pertenecen.

Figura 2. Categorización de temas principales.



PRIMERA CATEGORÍA: DINÁMICA FAMILIAR

Familia de origen.

El análisis de la dinámica de las relaciones entre los/as consultantes y sus padres/madres se hizo a través del genograma¹, como insumo principal para el análisis de los casos. Se revisaron el clima emocional, los roles, lealtades y triangulaciones, así como los eventos críticos que cambiaron el rumbo de la familia y nodos relacionales repetitivos relevantes al caso. Los temas más frecuentes fueron violencia, alcoholismo e infidelidad. La tipología familiar prevalente fue la indiferenciación, con hombres desdibujados y mujeres fuertes. La familia modeló en los consultantes la relación de pareja, desde el amor o desde la culpa. Con frecuencia, los psicoterapeutas usaron como recurso terapéutico la adopción de roles complementarios al sistema familiar de los consultantes.

¹ El genograma es un instrumento diagnóstico y terapéutico utilizado en el enfoque sistémico. Consiste en el análisis de las familias de origen, sus dinámicas y eventos relevantes con la finalidad de comprender patrones de relación y dar sentido al estilo relacional de la pareja (Ceberio, 2018).

Roles familiares.

Los roles identificados en las parejas provienen de su familia de origen o de las demandas del contexto social. Así, los consultantes replicaron juegos de poder, formas de evasión, de conductas infantiles o adolescentes, buscando caber en su relación de pareja. Los roles sociales de hombre como proveedor y mujer como madre y cuidadora fueron frecuentes.

El rol del infiel se manifestó mayormente en los hombres, a excepción de una mujer.

Estilos de apego.

Todos los hombres que ejercieron el acto infiel fueron consistentes con el estilo de apego ansioso-evitativo presente en el cuestionario de apego de Brennan (1998). Por ello es que los psicoterapeutas consideraron la infidelidad como una forma de afrontamiento al que el ansioso-evitativo recurre cuando alguna circunstancia rebasó los recursos disponibles de la pareja para elaborarla y resolverla. También resulta coherente con el estilo evitativo el afrontamiento de la crisis a

través del control, la huida o la fluctuación entre separación y regreso.

También había algunos casos de estilo abandonador, sólo en mujeres. Los psicoterapeutas se preguntaron si es ella quien primero abandona emocionalmente, y luego ocurre la infidelidad.

Los psicoterapeutas identificaron que los consultantes adoptaron formas colaborativas de afrontar la crisis cuando en terapia se sintieron comprendidos, y que cuando la pareja alcanza la confianza y la intimidad, es posible una relación de pareja satisfactoria.

SEGUNDA CATEGORÍA: EFECTIVIDAD

Avance del proceso terapéutico.

Los psicoterapeutas realizaron ciclos recurrentes para revisar la efectividad de los procesos de cada pareja. Para ello siguieron las etapas: 1) Presentación de evaluaciones de los consultantes; 2) narración del proceso de sesión y evidencias del mismo; 3) comparaciones entre el inicio de la terapia y la etapa presente; 4) análisis de patrones relacionales; 5) formulación de objetivos y estrategias de intervención; 6) cambios a observar; 7) identificación de avances de las parejas en su proceso en función del número de sesiones y 8) posible tiempo de cierre. El avance del proceso fue apoyado con el complemento de la terapia individual en casos de abuso, adicciones, violencia o padecimientos psiquiátricos fue importante. Se sorprendieron de avances que la pareja mostró y no eran esperados.

Se consideraron evidencias de mejoría de la pareja: compartir actividades y responsabilidades, mayor madurez psicológica, reducción de la violencia, trato empático y mayor nivel de intimidad. Los psicoterapeutas hubieron de asistir a los consultantes a transitar varias etapas de la crisis. 1) Contuvieron emociones intensas en el/la infiel, que expresó culpa y vergüenza y en el/la receptor/a dolor, coraje y tristeza. Atendieron la necesidad de hablar insistentemente del/la tercero/a, quien deseaba conocer las razones de la infidelidad. 2) Indagaron la función del ocultamiento en la relación de pareja. 3) Equilibraron

responsabilidades que cada consultante aportó a la crisis y 4) los asistieron en la necesidad de encontrar un cambio y recuperar la confianza y la esperanza.

Representó un desafío migrar a las terapias virtuales y sus complicaciones técnicas debido a la pandemia COVID 19. Hubo mayor distanciamiento y dificultades para priorizar entre casa y terapias, todo tomaba el mismo tamaño en los cuadros del Zoom. Además, al provenir de otro modelo de supervisión, consideraron el otro más personal y emocional y éste superficial y despersonalizado. Por ello se acordó quitar el número a las parejas y atenderse más en lo emocional.

Retroalimentación a psicoterapeutas.

Los psicoterapeutas recibieron retroalimentación sobre la correspondencia entre sus intervenciones y la estrategia terapéutica. Se encontró que, en ocasiones, el psicoterapeuta pone en juego aprendizajes de su familia de origen de manera inconsciente durante la terapia. También se encontraron disonancias entre la estrategia y la etapa de avance de la pareja; la pérdida del enfoque de pareja en la intervención; el sesgo de los constructos personales con relación a la infidelidad y al modelo patriarcal que permea la relación de pareja. Esta retroalimentación hizo posible la toma de conciencia a fin de comprender el impacto de las intervenciones realizadas y clarificar acciones a tomar para hacerlas terapéuticas.

También se identificó lo no dicho, lo no visto, lo que no le funciona a la pareja. Estos obstáculos al proceso terapéutico fueron detectados más frecuentemente por vías no verbales, a través de sensaciones y emociones experimentadas por los terapeutas ante procesos en que los consultantes mostraron descuido, miedo, negligencia y abuso, mayormente.

Ciclo de supervisión.

Se identificó el proceso cíclico de reflexiones, cuestionamientos, planteamiento de hipótesis y propuesta de estrategias terapéuticas cada vez que se revisó un caso. El ciclo que se repite

constantemente haciendo espirales a través de las supervisiones. Dicho ciclo comienza cuando los psicoterapeutas revisan la gráfica de reporte de sesión de los consultantes. Se reporta la intervención realizada en la sesión, iniciando el cuestionamiento sobre la dinámica de la sesión realizada y el referente familiar de los consultantes, los roles desempeñados por terapeutas y consultantes

durante la sesión. El análisis deriva en hipótesis sobre nuevas adopciones de posturas y roles que los psicoterapeutas adopten con la pareja, como estrategia para avanzar. Este proceso se repite para cada sesión reportada, ampliando progresivamente la comprensión del caso, su evolución y dada de alta. El ciclo se representa en la figura 3.

Figura 3. Ciclo de supervisión



Las hipótesis surgidas del análisis propusieron:

- La infidelidad como un intento de balance del sistema para que la pareja siga existiendo y funcione.
- Los roles de la familia de origen se reproducen en la relación de pareja. Los más usuales

son el rechazo, abandono o abuso de madre o padre, infidelidad de padre o madre y su impacto en la identidad como persona o el comportamiento.

- Los psicoterapeutas representan a figuras importantes en la vida de los consultantes, la

- posición que toman ante ellos incide en el avance de la terapia.
- Las parejas tienden a transferir su responsabilidad en el proceso a los psicoterapeutas. Los límites restablecen el balance.
- La separación también puede ser terapéutica, en función del equilibrio de pérdidas y ganancias y la fuerza requerida para hacerlo.
- La sociedad podría desaprobador un estudio de infidelidad desde la vivencia del investigador, aunque haría posible un vínculo más empático y cercano con los consultantes.

Se afirmó que se requiere de la expresión de emociones profundas entre los consultantes para llegar a la intimidad y la vinculación.

Estrategias.

Las estrategias adoptadas a partir de las hipótesis fueron:

- Aplicar la Terapia Focalizada en las Emociones (2009). Apelar a las sensaciones corporales para identificar las emociones primarias de la pareja y facilitar su ampliación del repertorio de expresión emocional.
- Mostrarse humanos, con actitud empática y de aceptación incondicional, realizar auto revelaciones como modelaje de apertura y de comunicación.
- Preservar la neutralidad terapéutica ante la pareja y equilibrar cuando hay desbalance.
- Equilibrar en el ritmo e intensidad de aplicación de las estrategias (timing), en función de la etapa del proceso terapéutico, la fuerza de los individuos o su vulnerabilidad.
- Tomar roles parentales compensatorios a las carencias de infancia.

Técnicas sugeridas fueron: contacto con sensaciones corporales, establecimiento de límites, confrontación, redirección de preguntas, reformulación, contención del enojo y la tristeza, planteamiento de paradojas.

TERCERA CATEGORÍA: TRANSITAR LA INFIDELIDAD.

Constructos sociales.

Los psicoterapeutas identificaron que hay diferencia cuando se ha tenido la experiencia familiar de la infidelidad o cuando no ha sido así. Quienes la han tenido identifican en ellos el constructo de víctima y victimario que los ha movido a crear lealtades para proteger a papá o a mamá y respecto del manejo del secreto. Reconocen una diferencia de actitud ante la infidelidad: en terapia fueron más acompañantes y comprensivos que cuando lo afrontaron en su vida personal, y concluyeron que dicha diferencia da cuenta de la posibilidad de modelar a las parejas mejores maneras de afrontarla.

Al cuestionarse sus constructos, los psicoterapeutas experimentaron confusión. Con la ayuda del equipo, los psicoterapeutas indagaron el origen de su confusión y la aclararon para poder intervenir enfocados en los consultantes.

Los psicoterapeutas observaron que la edad marca diferencia. Parejas mayores expresan constructos de tinte religioso, mientras las jóvenes refieren el vacío, la soledad, el amor líquido. Reconocer haber recurrido a la paciencia ante constructos machistas. Encontraron más fácil atender a la mujer en su rol de víctima que al hombre en su rol del “cabrón”, a quien se juzga y rechaza.

La felicidad personal de las parejas se midió con el Cuestionario de felicidad de Oxford (2001), en el que resultan más felices los hombres y los/as infieles, las mujeres están más tristes y parecen sobrevalorar la relación de pareja, mientras los hombres parece que no les importa tanto. En lo que coinciden es en manifestarse ambos más felices al concluir su proceso terapéutico.

Evadir o hablar de la infidelidad.

Se encontró la tendencia a evadir el tema de la infidelidad. Los psicoterapeutas lo hicieron posponiéndolo en las sesiones y no abordándolo consistentemente en supervisión. Los consultantes temieron afectar la relación de pareja al develar el secreto, por tanto evadieron el tema enojándose, manipulando la comunicación o bien priorizando temas como una hija enferma,

conflictos familiares, o simplemente no usando la palabra infidelidad.

La relación entre terapeutas y consultantes en sesión.

La construcción del doble vínculo terapéutico de confianza en un tema tan álgido fue considerada indispensable por los psicoterapeutas. Se estableció privilegiando las actitudes de respeto, empatía y aceptación incondicional para ambos miembros en el conflicto. Esto se tradujo en equilibrio para atender a cada uno, poner límites a juegos de poder y el respeto al ritmo de avance de la pareja.

Psicoterapeutas y consultantes, crearon una relación. Entre ellos, constructos, emociones, historias personales, y el fenómeno de la infidelidad. Los psicoterapeutas describieron la relación terapéutica con la del/la amante: la pareja buscó a un/a tercero/a que por un momento entrara en su intimidad, ese amante libre, comprensivo/a, amoroso/a, dispuesto/a para atender sus necesidades. Más, encontraron que también, como el/la amante, evitó afrontar los problemas de la infidelidad y les demandó que se relacionaran según sus expectativas. Por ello se les dificultó en ocasiones asistirlos para comunicarse según sus posibilidades.

La validación mutua fue un ingrediente fundamental. Cuando no ocurrió, los consultantes consideraron insuficientes a los psicoterapeutas y éstos percibieron a consultantes incapaces de sentir dolor y expresarlo. Como consecuencia, se dio el distanciamiento y la falta de confianza.

Se identificó una disonancia entre consultantes y psicoterapeutas respecto de la comprensión de las motivaciones del/la infiel. Para los consultantes, los motivos son: la desatención, la ausencia de amor, el deseo de nuevas experiencias, la adicción a la pornografía. Para los psicoterapeutas los motivos de la infidelidad provienen a nivel individual de la necesidad de encontrar algo nuevo y excitante no necesariamente relacionado con el sexo; como pareja, para sostener la relación primaria.

Se observó en los consultantes una visión de disyuntiva ante la revelación de la infidelidad: irse o quedarse. Ante dicha visión, los psicoterapeutas proponen otras opciones para facilitar su resignificación: no definirlo como error sino oportunidad de aprendizaje, ¿qué viene a enseñar la infidelidad a la pareja en este momento y circunstancia de la relación? ¿Cómo evitar que pase? ¿Cómo prevenir la infidelidad en la pareja? Las nuevas competencias y perspectivas sobre la infidelidad facilitaron el proceso terapéutico.

Producto de la reflexión, los psicoterapeutas asumieron el fenómeno de la infidelidad como un proceso de homeostasis y una búsqueda de vida. La pareja se “poda” para una actualización.

El trabajo de coterapia hombre y mujer implica también la construcción de una relación, con los consecuentes elementos de sus dinámicas familiares, roles y constructos. Se hacen alianzas con algún miembro de la pareja, privilegiando, protegiendo, excluyendo o rescatando, en múltiples posibilidades de interacción. Éstas se exploran también en la supervisión, a fin de intencionarlas como estrategias terapéuticas.

El movimiento de las emociones.

La revelación de la infidelidad genera tensión, culpa y vergüenza en el/la infiel y en el/la recipiente sentimientos de invalidación, dolor y decepción. El apoyo recibido en terapia fue importante para la identificación y expresión contenida de sus emociones, en lugar de huir o exacerbarlas. Las emociones también se fingieron en ocasiones, ocultando el verdadero sentir, o se usaron para vincularse, a través de la pelea. El alivio emocional llegó cuando la pareja pudo expresarse ante su pareja, y ésta pudo escuchar. La empatía favoreció la conexión en la pareja y al sentirse más cercanos, se experimentó entusiasmo.

Los psicoterapeutas se involucraron en los procesos terapéuticos, por lo que evocaron vivencias y cuestionaron sus constructos en las sesiones con la pareja, lo que los tomó por sorpresa y generó emociones intensas. En ocasiones evadieron dichas emociones racionalizando, paralizándose

o desconfiando de su intuición. Se sorprendieron de cómo el sistema terapéutico los refiere a su familia de origen despertando expectativas propias hacia las parejas. Ante lo inesperado, algunos psicoterapeutas pospusieron por varias sesiones realizar las intervenciones relacionadas al procesamiento de la infidelidad con su dosis de culpa, dolor, enojo o soledad que llevaran a la resolución del conflicto.

La frustración, miedo a lastimarlos, repulsión de sus conductas sexuales, movieron a los terapeutas a tener reacciones ante los consultantes de insistencia, protección o rechazo. En otras ocasiones las emociones percibidas-sentidas provenían de sus consultantes, como un efecto de espejo.

La contención del equipo ayudó en el tránsito del enojo, la soledad, la desesperanza, el dolor, el abandono. Al identificar y afrontar sus emociones en supervisión, encontraron un cauce para ellas, así, pudieron empatizar con los consultantes y ponerlas al servicio del proceso terapéutico. También se compartieron emociones de alegría y satisfacción por el trabajo cuando el beneficio proporcionado a las parejas originó el alta del proceso terapéutico.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación responden a la pregunta tejiendo dos momentos comunicacionales de las siguientes tres categorías: Las categorías, *Dinámica familiar* y *Transitar la infidelidad* son contenidos ocurridos en las sesiones de terapia y relatos durante la supervisión. La categoría, *Efectividad* ocurrió en el momento presente de la supervisión. Es así que se teje en una relación bidireccional la exploración de los elementos de la familia de origen y la relación entre terapeutas y consultantes frente a la infidelidad. Esta relación es reflexionada en el espacio de supervisión. El ejercicio resultó en el procesamiento de emociones y replanteamiento de constructos de los psicoterapeutas ante el afrontamiento de la infidelidad. Al hacerlo, la transformación lograda ejerce un impacto en la dinámica familiar de consultantes y psicoterapeutas, cerrando

así el círculo que mueve los cambios ocurridos en ellos.

Cazzinaga (2020) describe los ciclos circulares en la supervisión como movimientos de equilibrio y de entropía. Los psicoterapeutas presentan un tema y si es muy emotivo, los demás psicoterapeutas giran alrededor de la emoción. Si no se afronta, se dificulta la posibilidad de introducir nuevos elementos. Siguiendo esta propuesta, diremos que es posible que los psicoterapeutas no introduzcan la idea de la infidelidad en la terapia porque en el fondo están evitando el dolor. Ese comportamiento evitativo los podría llevar a comportarse aprensivos con la pareja. Si, por el contrario, se abordan y dan cauce, se pueden permitir nuevos elementos, esto es, estrategias que abonen al cambio terapéutico.

El estilo ansioso evitativo, consistente con todos los consultantes hombres con acción infiel, podría explicar la infidelidad como una cuestión personal. La tendencia a negar, evitar o distraer el conflicto, estaría relacionada con la dificultad del ansioso evitativo de mostrar sus deseos de novedad o valoración. Perel (2019) afirma que en la infidelidad hay en ocasiones la búsqueda de un sí mismo que no se ha podido ejercer dentro de la relación primaria. Al no poder hacerlo, se busca a alguien más para experimentar esa parte negada del yo.

La Terapia Focalizada en las Emociones de Johnson (2019) da relevancia a la expresión de las emociones primarias en los consultantes, a fin de fortalecer el vínculo seguro, ampliar esas partes no expresadas de la persona y con ello la transformación de los roles en la relación. Sin embargo, con Johnson no se incluye la experiencia del psicoterapeuta en el proceso, que es conveniente añadir, ya que juega un rol crucial en el proceso empático de interacción y que originalmente Rogers (1961), considera fundamental, pues aludiendo a Bertrando (2004), los intercambios en la terapia no son sólo de palabras, sino de emociones y metáforas polisémicas, es decir, un intercambio de significación.

El grado de disonancia entre constructos, emociones y experiencias de terapeutas y consultantes

parece participar en la eficiencia para empatizar entre sí y lograr el vínculo. Si el terapeuta no consigue relacionarse con libertad, los consultantes no se sentirán vinculados y la pareja causará baja. La tendencia a evadir el tema de la infidelidad, aun cuando se expresa como motivo de consulta, parece provenir del intento por proteger el sufrimiento emocional y el juicio social. Sólo en uno de los casos el tema se procesó en su totalidad. Además, el psicoterapeuta se encuentra ante una paradoja: el ocultamiento que suele ser la manera de conservar la relación, y la apuesta de que hablar la infidelidad lleva a la pareja a sanar su relación. Es tal vez por ello que existe incongruencia entre los conceptos expresados por los psicoterapeutas acerca de la infidelidad y su actuar inconsciente. Los psicoterapeutas expresan que la infidelidad es un movimiento homeostático y que, al resignificar, la pareja obtendrá un nuevo estadio de bienestar, a través del acompañamiento empático, respetuoso y compasivo. No obstante, el actuar inconsciente pospone, evita, mostrando así que los constructos y mandatos familiares siguen teniendo injerencia en la práctica terapéutica. Por tanto, intervenir para la resignificación habrá de verse como un proceso dialéctico que vaya al consultorio y regrese a la supervisión, hasta conciliar lo dicho con lo vivido y entonces, se logre mayor efectividad terapéutica.

Lograr la resignificación supone atravesar el dolor y la vulnerabilidad por haber roto la lealtad familiar. Sin embargo, se abre la posibilidad de recuperar las partes negadas del sí mismo que se habían dejado fuera, objetivo primordial de la psicoterapia propuesta por Rogers (1961).

La dificultad de romper el constructo de la infidelidad parece que irá disminuyendo. Bertrando (2004) afirma que el psicoterapeuta en la posmodernidad deja atrás las afirmaciones categóricas y aborda diálogos más deconstruidos y relativos. Con ello pierde contundencia y gana en cercanía, más no ha de perderse de vista que los psicoterapeutas han de aprender a delimitar la cercanía para conservarse terapéuticos. La apuesta de Rogers (1961) parece continuar vigente, siendo la

empatía esa posición, cercana más no confluyente, un modelaje de vínculo seguro.

Los hallazgos, hasta el momento, revisten cierta congruencia y coherencia general, a excepción de una incongruencia en uno de los resultados: todos los cuestionarios sobre felicidad y bienestar mejoran sus puntajes, excepto el que mide el estilo de apego. Dicho cuestionario reporta mayor nivel de ansiedad y evitación. Haciendo una relación entre este hecho y la dificultad ya mencionada para abordar las emociones intensas y aprender a transitarlas, podría ser que la pareja, antes de la terapia, había estado lidiando con su apego ansioso evitativo a través de la infidelidad y otros mecanismos. Cuando termina el proceso, el recurso de la infidelidad ya no está, y las emociones están más expuestas. Desde la perspectiva de Johnson (2019) la vinculación segura se da después del trabajo con las emociones más primarias, a partir de las cuales se trasciende el apego ansioso, lo cual parece en ocasiones no haberse conseguido en este proceso psicoterapéutico.

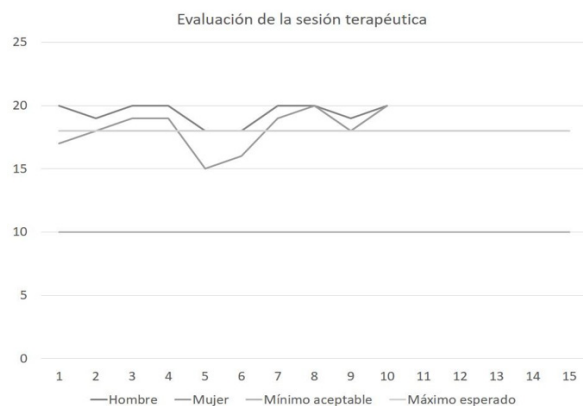
Este trabajo es un corte provisional de un proceso más extenso de investigación y es útil para plantear nuevos intereses de indagación además de que abre la puerta al campo poco investigado de la supervisión terapéutica, sus métodos y procesos; y propone nuevas discusiones sobre la inter-influencia que sucede en el espacio terapéutico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, T. (2009) *El equipo reflexivo*. México: Gedisa.
- Aparicio, M (2001) *Estrategias terapéuticas en el manejo de la infidelidad en terapia de pareja*. (Tesina de licenciatura). Universidad Autónoma de México.
- Ariès, P., Béjin, A. y Foucault, M. (1987). *Sexualidades occidentales*. España, Paidós.
- Atkins, D. C., Eldridge, K. A., Baucom, D. H., y Christensen, A. (2005). Infidelity and behavioral couple therapy: Optimism in the face of betrayal. [Infidelidad y terapia conductual de pareja: Optimismo de frente a la traición]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 73, 1, 144–150. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.1.144>
- Bauman, Z. (2007) *Amor Líquido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertrando, P. (2007) *El diálogo que conmueve y transforma*. México: Pax.

- Boszormenyi-Nagy, I., Spark, G. (1973) *Lealtades invisibles*. Buenos Aires: Paidós.
- Boszormenyi-Nagy, I., Krasner, R. (1986) *Between Give and Take: Clinical guide to contextual therapy*. [Entre el dar y el tomar: Guía clínica para la terapia contextual]. New York: Brunner-Routledge.
- Brennan, K. A. Clark, C.L. y Shaver, P. R. (1998) Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview. [Medición de auto reporte del apego adulto: Una revisión integradora]. En J. A. Simpson y W. S. Rholes (Eds.) *Handbook of attachment; Theory, research, and clinical applications*. [Manual del apego: Teoría, investigación y aplicaciones clínicas]. (p. 102-127) New York: Guilford Press.
- Castonguay, L.G., Youn, S.J, Xiao, H., Muran, C. y Barber, J.P. (2015) Building clinicians researchers partnerships: Lessons from diverse natural settings and practice-oriented initiatives. [Construyendo colaboraciones entre investigadores clínicos: Lecciones desde diversos escenarios naturales e iniciativas orientadas a la práctica]. *Psychotherapy Research*. 25,1, 166-184. doi: 10.1080/10503307.2014.973923
- Cazzaniga, E. (2020) *Diplomado de supervisión*. Milán: Inédito
- Ceberio, M. (2018) *El genograma. Un viaje por las interacciones y juegos familiares*. Madrid. Morata.
- Diario Oficial de la Federación, (2011). *DECRETO por el que se derogó el Capítulo IV del Título Decimoquinto del Libro Segundo del Código Penal Federal*. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5193926&fecha=08/06/2011
- Engels, Friedrich (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Recuperado en: https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf
- García-Fernández, P. (2021) ¿Si te tomas una selfie y me dices qué notas? Propuestas para supervisar la contratransferencia. En Tena, A. Editor, *Supervisión clínica en psicoterapia: una guía de las mejores prácticas*. México, Vesalius.
- Gordon, K.C., Baucom, D.H. y Sneider, D. K. (2004) An integrative intervention for promoting recovery from extramarital affairs. [Una intervención integrativa para promover la recuperación de asuntos extramaritales]. *Journal of marital and family therapy*. 30, 2, 213-231.
- Greenberg, L., & Johnson, S., (1988) *Emotionally focused therapy for couples*. [Terapia focalizada en las emociones para parejas]. The Guilford Press, New York.
- Hernández-Sampieri, R. (2018) *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Hills, M., Argyle, M., (2001) The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. [El cuestionario de felicidad de Oxford: una escala compacta para la medición del bienestar psicológico]. *Personality and individual differences*. 33, 1073-1082.
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la terapia familiar: Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, S. (2005). Broken bonds: An emotionally focused approach to infidelity. [Vínculos rotos, una aproximación focalizada en las emociones a la infidelidad] *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 4, 2, 3, 17-29. <https://doi.org/10.1300/J398v04n02-03>
- Johnson, S. (2008) *Práctica de la terapia matrimonial concentrada emocionalmente*. New York. Routledge.
- Johnson, S. (2019) *Attachment theory in practice*. [Teoría del apego en práctica]. New York. The Guilford Press.
- Luterau, L. (2019) Por qué los hombres odian a las mujeres. *Desde el Jardín de Freud*. 19, 145-158.
- Martínez, M. (1996) *Comportamiento humano*. México, Trillas.
- Perel, E. (2019). *El dilema de la Pareja*. Diana, México.
- Reibstein, J. (2013) Commentary: A different lens for working with affairs: using social constructionist and attachment theory. [Comentario: Unos lentes diferentes para trabajar con infidelidades: usando el construccionismo social y la teoría del apego]. *Journal of Family Therapy*. 35, 368-380. doi: 10.1111/j.1467-6427-2011-00562.x
- Rogers, C. (1961). *El Proceso de convertirse en persona*. Paidós. Buenos Aires.
- Szmulewicz, E. (2015) Terapia de pareja: Un espacio intersubjetivo con arreglo triangular. *Revista argentina de clínica psicológica*. 24, 2, 101-110.
- Tena, A. (2021) *Supervisión clínica en psicoterapia*. Vesalius. México.
- Vossler, A., Moller, N. (2013). The relationship past can't be the future. Couple counsellors' experience of working with infidelity. [El pasado de la relación no puede ser el futuro. Experiencia de consejeros de pareja trabajando con infidelidad]. *Sexual and Relationship Therapy*, 29, 4, 424-435.
- Whisman, M. y Snyder, D. (2007) Sexual infidelity in a national survey of american women: Differences in prevalence and correlates as a function of method assessment. *Journal of Family Psychotherapy*. [Infidelidad sexual en una encuesta nacional de mujeres americanas: diferencias en prevalencia y correlatos como función del método de asesoría]. 21, 2, 147-154.
- Williams, K. (2011). A socio-emotional relational framework for infidelity: The Relational Justice Approach. [Un marco de referencia socio-emocional relacional para la infidelidad]. *Family Process*. 50, 516-528.

Apéndice 1. Gráfica reporte de sesión



Indexaciones



NORMAS EDITORIALES PARA AUTORES

A continuación se presenta una serie de criterios con el fin de facilitar la presentación final de sus contribuciones a la revista. La RMIP recibe artículos inéditos, producto del trabajo de investigación y reflexión en todas las áreas y enfoques de la psicología.

Manuscritos: someta sus manuscritos vía electrónica en el portal de la RMIP: <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/user/register> siguiendo las Instrucciones para Autores que se pueden encontrar en este ejemplar de la revista o en su portal. Si experimenta alguna dificultad al someter su manuscrito, por favor contacte a la Editora General.

Políticas de publicación: el manuscrito no debe someterse a consideración de otra revista simultáneamente. Además, se debe garantizar que sus contenidos no han sido publicados, que son originales y que todas las personas incluidas como autoras han dado su aprobación para su publicación en la RMIP. Los datos que apoyen los resultados de la investigación deberán conservarse por cinco años después de la publicación, para garantizar que otros profesionales puedan corroborar los argumentos que se sostienen en el trabajo escrito, siempre y cuando al hacerlo no se violen derechos legales o éticos. Los manuscritos publicados en la RMIP representan la opinión de sus autoras/res y no reflejan la posición de la Editora General, del Consejo editorial, ni de la Universidad de Guadalajara. Las autoras y los autores aceptan estas políticas al someter sus manuscritos.

Derechos: en el caso de que un manuscrito sea aceptado para su publicación, las/los autoras(es) autorizan a la RMIP la reproducción del manuscrito en cualquier medio y formato,

físico o electrónico; sin embargo, las/los autoras(es) podrán reproducir sus artículos con fines académicos, de divulgación o enseñanza.

Instrucciones para autores y autoras

Las y los autores que deseen publicar su manuscrito deberán considerar su manuscrito para alguna de las siguientes secciones, de acuerdo a los requerimientos particulares por tipo de manuscrito.

Contribuciones en investigación: se revisarán manuscritos de investigación que cumplan con rigor conceptual y metodológico; esta decisión depende de los miembros del Consejo Editorial, de dictaminadores y en última instancia, del Editor General. Se sugiere someter manuscritos con una extensión máxima de 30 páginas tamaño carta. La consideración de manuscritos con mayor longitud puede argumentarse en la carta de presentación.

Informes: se invita a proponer manuscritos que puedan ser prematuros para publicar como investigación final, debido a que su metodología requiere refinamientos o el tamaño de la muestra es aún reducido. Se considerarán proyectos e informes en su fase inicial, en curso, y sus avances, siempre y cuando contengan una sólida base conceptual. La extensión máxima es de 25 páginas que serán comprendidas bajo el acápite "Investigación empírica".

Contribuciones teóricas y revisiones conceptuales: se considerarán manuscritos que presenten de manera creativa posturas teóricas o que revisen conceptos y su estatus teórico y/o aplicado. Extensión máxima de 35 páginas, sin incluir la lista de referencias.

Metodología e instrumentos: se considerarán manuscritos que correspondan a la inves

tigación instrumental, es decir, que analizan las propiedades psicométricas de diversos instrumentos (p. Ej., baremaciones o traducciones de escalas o cuestionarios, propuestas de construcción de instrumentos de medición en psicología, etc.); y manuscritos que propongan o analicen métodos de diseño, medida o análisis de los datos de investigación.

Monográficos: se considerarán manuscritos de cualquiera de las anteriores categorías en torno a un tema propuesto con anterioridad por el comité editorial de la RMIP, que se envíen dentro de las fechas de entrega programadas para esta sección

Preparación de manuscritos

El contenido de los manuscritos ha de seguir el estilo de la American Psychological Association (APA, 7ma edición), Los trabajos han de ser escritos en procesador de palabras, a doble espacio (Word), fuente arial de 12 puntos con márgenes de 2.5 cms. Deben presentarse en idioma español y han de caracterizarse por ser concisos.

Primer archivo: consta de una sola página (es conocido como archivo de metadatos y deberá subirse a la plataforma de Open Journal System. Debe contener el título del manuscrito en español e inglés, nombre de las/los autoras(es), y adscripción institucional. En la parte inferior se debe incluir el nombre del autor a quien se dirigirá cualquier correspondencia, número telefónico, correo electrónico y domicilio completo. Debe incorporar también la fecha de envío del manuscrito, ya que se publicará junto con la fecha de dictamen/correcciones y la de aceptación definitiva. Los agradecimientos, información de financiamientos o cualquier otro

crédito o reconocimiento también deben insertarse al final de la primera página.

Segundo archivo: consta de todo el manuscrito y deberá subirse a la plataforma de Open Journal System. Primera página debe contener un resumen en español, con extensión máxima de 150 palabras, incluyendo seis palabras claves. Segunda página: debe incluir el resumen correspondiente en inglés (abstract), con una extensión máxima de 150 palabras, incluyendo seis palabras claves (keywords). Tercera página: debe contener el título del manuscrito sin nombres de autores(as). Cualquier manuscrito podrá ser editado, por ejemplo, si presenta indicios de quiénes son los autores, o prejuicio de género en el lenguaje. Cuarta página y siguientes: iniciar con el título: Introducción. A continuación todo el texto del manuscrito con tablas y figuras insertadas en el lugar que les corresponde en páginas continuas, sin espacios adicionales.

Otros criterios editoriales importantes

Resultados reportados: se ha de proveer información de la magnitud de los efectos (e.g., beta, efectos del tamaño y grados de libertad), así como de la probabilidad de todos los resultados significativos (e.g., $p < .05$); los resultados no significativos se deben indicar con siglas (NS).

Tablas y figuras: las tablas deben ser hechas con el procesador Word en el mismo manuscrito y no deben ser tablas insertadas que no permitan la edición. Tanto las tablas como las figuras deben ir acompañadas de su respectiva leyenda y ser completamente comprensibles de manera independiente del texto. Cada tabla y figura debe ser numerada con números

arábigos secuencialmente. Las tablas deben seguir el formato APA y no editarse como aparecen en la revista impresa.

Referencias: las lista de referencias se deben incluir en hoja aparte y al finalizar el texto.

Revisión del manuscrito: toda la información que permita identificar a los autores debe eliminarse del texto porque todos los manuscritos son enviados a revisión ciega por pares (doble ciego) a, por lo menos, dos dictaminadoras(es).

Pies de página: no se aceptan pies de página.

Estilo: todos los manuscritos aceptados son enviados a corrección de estilo.

Permisos: debe anexarse una carta que otorgue el permiso para reproducir figuras, imágenes o párrafos extensos tomados de otras fuentes, en caso de incluirlos su manuscrito.

Correcciones: se espera que las correcciones solicitadas se regresen al Editor General en el tiempo señalado en la carta de dictamen. Las/los autoras(es) son responsables de cubrir los gastos ocasionados por cambios o correcciones adicionales a los solicitados en el manuscrito original y que no sean debidos a errores de la RMIP. El Editor General puede cancelar tales cargos, en algunos casos.

Separatas: los/las autores(as) de manuscritos no reciben separatas o sobretiros, ya que la revista es de acceso libre.

Carta de presentación: además de los archivos subidos en la plataforma de Open Journal System, se debe subir una carta de presentación (véase modelo en este ejemplar) o dirigirla a la Editora General, al correo: editorrmip@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com. Por otra parte, las autoras o autores pueden sugerir revisoras(es) de su trabajo, al igual

que señalar a quiénes no se debería enviar por conflicto de intereses. Esta información se utilizará a discreción de los editores. La carta debe incluir nombre completo, grado de estudios, adscripción, domicilio y correo electrónico de las personas sugeridas para la revisión.

Guía para comprobar el cumplimiento de requisitos de manuscritos

Checklist for manuscript submission

Nota para autores:

Se sugiere someter manuscritos con una extensión máxima de 30 páginas tamaño carta. La consideración de manuscritos con mayor longitud puede argumentarse en una carta que deberá enviarse al Editor General: editorrmip@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Los autores tienen tres opciones para incluir los datos que se piden más abajo: subir o cargar en la plataforma OJS una carta, pero en la sección de Metadatos para que los revisores NO tengan acceso a ella; redactar todos los datos requeridos en la sección de perfil de los autores; o enviar la carta por correo al Editor.

Los datos deben contener el título del manuscrito en español e inglés, nombre de las/los autoras(es), GRADOS obtenidos, correos de todos y su adscripción institucional. En la parte inferior se debe incluir el nombre del autor a quien se dirigirá cualquier correspondencia, número telefónico, correo electrónico y domicilio completo. Debe agregarse también la fecha de envío del manuscrito, ya que se publicará junto con la fecha de dictamen/correcciones y la de aceptación definitiva. Los agradecimientos, información de financiamientos o cualquier otro crédito o reconocimiento también deben insertarse al final de la primera página. Estos datos NO deben ir en el manuscrito.

Requisitos de los manuscritos:

Sugerimos envíen los nombres de los autores reducidos, ya que no se acostumbra utilizar dobles nombres propios, ni dobles apellidos. De otra manera es probable que nosotros eliminemos el segundo apellido de todos los autores. Esto porque los sistemas de indexación confunden el primer apellido como un segundo o tercer nombre de la persona.

Sí No

Se incluye carta de presentación.

Sí No

El manuscrito debe incluir el título sin nombres de autores(as). Cualquier manuscrito podrá ser editado, por ejemplo, si presenta indicios de quiénes son los autores, o prejuicio de género en el lenguaje.

Sí No

Toda la información que permita identificar a los autores debe eliminarse del texto porque todos los manuscritos son enviados a revisión ciega por pares (doble ciego) a, por lo menos, dos dictaminadoras/es.

Sí No

Debe contener el resumen en español y en inglés (abstract) con el título en inglés, con una extensión máxima de 150 palabras cada uno, incluyendo seis palabras claves (keywords).

Sí No

Todo el texto está justificado y con márgenes de 2.5 cm.

Sí No

Los encabezados centrados, sin negritas y con la primera letra mayúscula.

Sí No

El primer encabezado del texto es el de Introducción.

Sí No

Los subencabezados o subtítulos en el margen izquierdo con primera letra mayúscula y en cursivas.

Sí No No aplica

Todo el texto está a doble espacio, incluyendo Tablas y Lista de Referencias.

Sí No

El primer párrafo después de un título o subtítulo debe ir sin sangría. Todos los otros párrafos deben llevar sangría de 1 cm.

Sí No No aplica

No se dejan más de dos espacios a lo largo de todo el texto, ya sea entre párrafos, encabezados, o subencabezados.

Sí No

No se deja más de un espacio entre palabras.

Sí No

Después de la Sección de Procedimiento incluye consideraciones éticas (subtítulo de Aspectos o Consideraciones éticas). Asegurar la no violación de los mismos de acuerdo, por lo menos al Código Ético de Psicología de su institución, o publicado por la Sociedad Mexicana de Psicología, u otra Sociedad reconocida (APA).

Sí No No aplica

Después del párrafo anterior debe incluirse el subtítulo de Análisis estadísticos, o Análisis de datos.

Sí No No aplica

Tablas y figuras insertadas en el lugar que les corresponde en páginas continuas, sin espacios adicionales.

Sí No No aplica

Las Tablas se deben escribir en el texto (en el lugar preferido por los autores, pero no al final) con Word, es decir, las rayas y los datos se teclean no se pegan de otro programa. Además, deben seguir el formato de la APA, esto es, sin sombreados en las columnas y las filas. Las tablas tampoco deben ser cuadros insertados de otros programas.

Sí No No aplica

Tanto las Tablas como las Figuras deben ir acompañadas de su respectiva leyenda y ser completamente comprensibles de manera independiente del texto. Cada Tabla y Figura debe ser numerada con números arábigos secuencialmente. Las Tablas deben seguir el formato APA y no editarse como aparecen en la revista impresa.

Sí No No aplica

Todos los símbolos estadísticos están en cursivas (por ejemplo: *F*).

Sí No No aplica

Se utilizan paréntesis para fórmulas estadísticas.

Sí No No aplica

Se ha de proveer información de la magnitud de los efectos (e.g., beta, efectos del tamaño, intervalos de confianza y grados de libertad), así como de la probabilidad de todos los resultados significativos (e.g., $p < .05$); los resultados no significativos se deben indicar con siglas (*NS*).

Sí No No aplica

Se tienen los archivos directos de Excel con las gráficas del manuscrito que, si es aceptado, se les solicitarán.

Sí No No aplica

Se tienen las figuras o fotografías originales que, al ser aceptado el manuscrito, se enviarán.

Sí No No aplica

Todas las citas con dos autores van completas siempre, aunque se repitan a lo largo del texto. Cuando son más autores, las citas subsecuentes a la primera deben citarse en el texto como, por ejemplo: Beristain y colegas (2010), o Beristain *et al.* (2010). Si la cita va en paréntesis, debe citarse como el siguiente ejemplo: (Beristain *et al.*, 2010).

Sí No No aplica

Todas las citas y referencias incluyen el símbolo "&" en lugar de "y". Pero cuando las citas forman parte del texto utilizan "y".

Sí No

Las citas en el texto con más de dos autores llevan una coma antes del símbolo "&," cuando van en paréntesis, únicamente.

Sí No No aplica

Si se incluyen paréntesis dentro de otros, entonces se usan corchetes, no paréntesis; por ejemplo, (este autor los denominó diferente en sus primeros trabajos [Ramírez, 1970 y 1978] y más adelante los modificó [Ramírez, 1990]).

Sí No No aplica

En la Lista de Referencias, las referencias con dos o más autores y/o editores sí llevan una coma antes del símbolo "&".

Sí No

Todas las referencias citadas en el texto y los años se incluyen en la lista de referencias y viceversa, comprobando que los años coincidan.

Sí No

La lista de referencias se debe incluir en hoja aparte y al finalizar el texto.

Sí No

La lista de referencias incluye los doi de todos los artículos. Si no se encuentran algunos, dejarlos así.

Sí No

NOTA IMPORTANTE: SI ESTOS REQUERIMIENTOS NO SE CUMPLEN, EL MANUSCRITO SERÁ RECHAZADO SIN PASAR A REVISIÓN ACADÉMICA.

Carta de presentación

(LUGAR Y FECHA)

Dra. Lidia Karina Macias Esparza, Editora General

Revista Mexicana de Investigación en Psicología (RMIP)

Sometemos a consideración de la RMIP el manuscrito: _____, el cual proponemos para la sección de: _____, de la RMIP.

Se trata de un estudio realizado con apego a las normas éticas y formato estipulados por la American Psychological Association (APA). Declaramos, las/los autoras(es), que el manuscrito no ha sido publicado, que es original y que la autoría del mismo corresponde a la o las persona(s) incluida(s), quien(es) ha(n) dado su aprobación para su publicación en la RMIP; y que los datos que apoyan los resultados de la investigación se conservarán por cinco años después de la publicación para garantizar que otros profesionales puedan corroborar los argumentos que se sostienen en el trabajo escrito, siempre y cuando al hacerlo no se violen derechos legales o éticos.

Además, ratificamos que este manuscrito no se ha sometido de manera simultánea a otra revista o libro. Y, en el caso de que el manuscrito sea aceptado para su publicación, autorizamos a la RMIP la reproducción del manuscrito en cualquier medio y formato, físico o electrónico, incluyendo internet; sin embargo, las/los autoras(es) podrán reproducir sus artículos con fines académicos, de divulgación o enseñanza.

Atentamente

(NOMBRES COMPLETOS, DOMICILIOS Y FIRMAS DE TODOS LOS AUTORES Y AUTORAS)



**Auspiciada por el Centro Universitario de la Ciénega
Universidad de Guadalajara**