

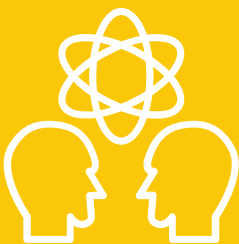


# **Perspectivas de investigación en psicología**

**Impacto social en  
diversidad de contextos**



Luis Felipe González Gutiérrez  
Editor académico





# Perspectivas de investigación en psicología

Impacto social  
en diversidad de contextos



# Perspectivas de investigación en psicología

Impacto social  
en diversidad de contextos

Luis Felipe González Gutiérrez

EDITOR ACADÉMICO



Román Cárdenas, Angie Paola

Perspectivas de investigación en psicología: Impacto social en diversidad de contextos/ Angie Paola Román Cárdenas, [y otros veintiún autores]; editor, Luis Felipe González Gutiérrez, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2022.

344 páginas; gráficos, ilustraciones y tablas

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores, temático y onomástico

ISBN 978-958-782-527-5

E-ISBN: 978-958-782-528-2

1. Psicología Social 2. Pedagogía 3. Familia. 4. Interacción Social 5. Grupos 6. Psicoterapia familiar  
I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 302.34

CO-BoUST



© Luis Felipe González Gutiérrez, Angie Paola Román Cárdenas, Bernardo Castiblanco Torres, Federica Facchin, Claudia Johana López Rodríguez, Luz Marina Moncada Torres, Diana Janneth Laverde Gallego, Juan Guillermo Manrique López, Diego Mauricio Aponte-Canencio, José Gabriel Zapata García, Irene Giovanni Aguilar, Alicia Durán Echeverri, Alejandro Granados-García, Carlos Alberto Cuevas Ramírez, Ricardo A. Jaramillo-Moreno, Pablo G. Guerrero, Adriana Espinosa-Becerra, Luis Quiroga-Baquero, Óscar Acevedo, Luz Amparo Serrano, Ángela Tapias, Adriana Espinosa-Becerra, Andrea Guerrero-Zapata y Erika Mayorga-Sierra, autores, 2022

© Luis Felipe González Gutiérrez, editor académico, 2022

© Universidad Santo Tomás, 2022

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Gustavo Adolfo Farías Ortiz

Diagramación y montaje de cubierta: Myriam Enciso Fonseca

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-527-5

E-ISBN: 978-958-782-528-2

Primera edición, 2022

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

*Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.*

# Contenido

INTRODUCCIÓN	9
<i>Luis Felipe González Gutiérrez</i>	
PARTE I: ABORDAJES EN FAMILIA E INTERVENCIÓN SOCIAL	
ASOCIACIÓN ENTRE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y PERFILES DE VULNERABILIDAD-GENERATIVIDAD EN FAMILIAS QUE SOLICITAN PSICOTERAPIA FAMILIAR	25
<i>Angie Paola Román Cárdenas, Bernardo Castiblanco Torres y Federica Facchin</i>	
LA EMERGENCIA DE LA CORPORALIDAD EN RELACIÓN CON EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN DIÁLOGOS GENERATIVOS QUE POSIBILITAN NOVEDADES ADAPTATIVAS	49
<i>Claudia Johana López Rodríguez y Luz Marina Moncada Torres</i>	
PÉRDIDAS, ENCUENTROS E INTEGRACIÓN: UNA APROXIMACIÓN A LAS DINÁMICAS VINCULARES DE EXCOMBATIENTES EN EL MARCO DE LA REINTEGRACIÓN	87
<i>Diana Janneth Laverde Gallego, Juan Guillermo Manrique López, Diego Mauricio Aponte-Canencio, José Gabriel Zapata García, Irene Giovanni Aguilar, Alicia Durán Echeverri y Alejandro Granados-García</i>	
EL AMOR ROMÁNTICO Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA DE GÉNERO: ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN	113
<i>Carlos Alberto Cuevas Ramírez y Ricardo A. Jaramillo-Moreno</i>	

ESTADO DE LA CUESTIÓN AL PROBLEMA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	137
---	-----

*Pablo G. Guerrero*

## PARTE II: ABORDAJES EN PSICOLOGÍA JURÍDICA

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO ANALÍTICO FUNCIONAL DE FORMULACIÓN DE CASO FORENSE	181
--	-----

*Adriana Espinosa-Becerra y Luis Quiroga-Baquero*

PEDAGOGÍA PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA: PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS O ACCESO A LOS DERECHOS. EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS, EN EL BARRIO EL ARROYO, LOCALIDAD DE CAZUCÁ, DE LA CIUDAD DE SOACHA, COLOMBIA	247
--	-----

*Óscar Acevedo y Luz Amparo Serrano*

JÓVENES OFENSORAS Y TÉCNICAS PARA RESPONSABILIZARSE: JUSTICIA RESTAURATIVA Y TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO	271
---	-----

*Ángela Tapias*

DISTORSIONES COGNITIVAS EN CONDUCTA DELICTIVA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA	295
--	-----

*Adriana Espinosa-Becerra, Andrea Guerrero-Zapata  
y Erika Mayorga-Sierra*

SOBRE LOS AUTORES	323
-------------------	-----

ÍNDICE TEMÁTICO	335
-----------------	-----

ÍNDICE ONOMÁSTICO	339
-------------------	-----

## Introducción

Resulta placentero escribir estas líneas en un momento histórico único para la Universidad Santo Tomás en lo que se refiere al impacto social de la investigación, pues no solo se cuenta con una acreditación de Alta Calidad Multicampus, en miras de su renovación, sino que, con el paso de los años, la Universidad, y en particular la Facultad de Psicología, ha logrado posicionarse con una serie de logros que comprometen más a sus docentes investigadores en la generación de proyectos con alto impacto científico, lo que permite abordar con pertinencia social las realidades latentes del contexto nacional e internacional.

Estas acciones se evidencian en el crecimiento sostenido de la universidad en diferentes *rankings* de investigación, hecho que permite un posicionamiento de la USTA ante diferentes universidades del país y del mundo bajo criterios de excelencia y calidad. Por ejemplo, los resultados obtenidos en el reciente *ranking* realizado por U-Sapiens 2020-I evidencian que la Universidad Santo Tomás ha elevado su posición dentro de esta clasificación, ubicándola en un honroso vigésimo tercer lugar. Como afirma la noticia que recoge la Universidad: “De más de 360 IES activas, solo 74 quedaron clasificadas en una posición y cuartil. La Universidad Santo Tomás en el puesto 23 se consolida como una Institución generadora de conocimiento innovador de cara a las necesidades del país” (Universidad Santo Tomás, 2020a).

El *ranking* que construye U-Sapiens clasifica a las universidades colombianas de acuerdo con tres indicadores de investigación: “revistas indexadas en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex; maestrías o doctorados activos según el Ministerio de Educación Nacional; y grupos de investigación categorizados por Colciencias [sic] MinCiencias” (Sapiens Research, 2020, párr. 1); pero, además de estos tres criterios sumamente significativos para la investigación propiamente dicha, este *ranking* está avalado por el observatorio para el *ranking* académico y la excelencia (IREG, International Ranking Expert Group), cuyo propósito es mostrar a la opinión pública la comprensión del impacto de estos *rankings* de investigación en el entorno académico de las universidades, con el fin de identificar la excelencia académica en la educación superior (IREG Observatory, 2020).

Estas acciones promueven una cultura investigativa centrada en la transparencia y el cumplimiento de los más altos estándares exigidos por diferentes entidades de orden tanto nacional como internacional. La Facultad de Psicología, para la convocatoria 894 de 2021, posicionó a sus tres grupos de investigación en la categoría A. Estos grupos son Psicología, familia y redes, Psicología, ciclo vital y derechos y Psicología, salud, trabajo y calidad de vida. El crecimiento sostenido de la Facultad en estas convocatorias estatales permite reflejar el impacto de los investigadores tomasinos en la generación de conocimiento científico con pertinencia social.

Por lo anterior, la USTA ha consolidado y fortalecido sus convocatorias internas de investigación, con el fin de promover la investigación en sus docentes y lograr el impacto que se puede ver en diferentes áreas del conocimiento científico. En este sentido, las convocatorias del Fondo de Investigación (Fodein) son iniciativas anuales que realiza la Vicerrectoría Académica General y la Dirección de Investigación e Innovación, con el propósito de:

fomentar la calidad académica de los grupos de investigación, mediante estrategias enfocadas a optimizar los recursos económicos destinados a la investigación y el fortalecimiento de los criterios de calidad y evaluación de los proyectos de investigación, innovación y creación artística, en contexto de pertinencia con

los objetivos de desarrollo de la Universidad, el país y el entorno mundial. (Universidad Santo Tomás, 2020a, párr. 1)

Sumado a las acciones que genera la Universidad Santo Tomás para promover la cultura investigativa tenemos este libro de resultados de investigación titulado *Perspectivas de investigación en Psicología: Impacto social en diversidad de contextos*, el cual se convierte en un aporte que realiza la Facultad de Psicología a la comunidad académica con el propósito de mostrar los avances conceptuales de nuestros investigadores en psicología y dar cuenta a la sociedad del impacto de la investigación relevante, con compromiso y responsabilidad social que aglutina los propósitos de la Universidad Santo Tomás y que se matizan en las funciones sustantivas —investigación, responsabilidad social y docencia— que guían el quehacer académico en su apuesta por el bien común. De manera específica, los capítulos que se condensan en este libro hacen parte de las investigaciones desarrolladas por la Facultad de Psicología bajo la convocatoria Fodein, año 2018.

Al pensar en un libro de investigación científica como el que tiene en sus manos entendemos que el ejercicio que implica realizarlo puede concebirse como un artefacto cultural que surge de la curiosidad de los investigadores en psicología, de sus temas de interés y de una serie de argumentos intra y extrateóricos que mueven la maquinaria de la escritura, para dar cuenta a la sociedad de los objetivos sociales que se mueven cuando se investiga y, sobre todo, cuando se escribe.

No obstante, la tarea de la escritura científica, como se podría extender a otras formas de escritura —la creativa, la del ensimismamiento, la de la provocación—, es una labor que lleva una serie de enormes retos que no solo se circunscriben al momento de la escritura en sí misma, sino a una preparación previa —la precomposición— en la que, como afirma Cassany (1999, 2008, 2012), se desenvuelve una idea central —un objetivo, una meta, una audiencia— que poco a poco se erige en un armazón de párrafos con sentido e intención —composición—, para luego llevar a cabo una revisión sistemática de todo el proceso escritural y armar su infraestructura textual y paratextual —revisión—. El producto final, los capítulos que integran este libro, son muestra de este tránsito, de esta alquimia de ideas, convertidas en

palabras, enmarcadas en el blanco de la página, para que la máquina de la lectura comience, para que el complemento de esta aventura de la investigación sea un éxito.

Por lo anterior, este proceso inicia con una invitación a la comprensión de los mundos posibles que se reflejan en cada página escrita del presente libro. Esto invita al lector a generar infinitas posibilidades de interpretación y atribuciones de sentido a una obra —sea científica, literaria o personal, como una carta— (Chartier, 2000). De este modo, la investigación se activa, se complementa, con la presencia de un lector que da sentido a la página escrita, quien la dota de un sentido personal, y a la vez social, gracias a sus competencias lectoras. Como lo afirma Larrosa (2003):

El lector, como el traductor, no existe con independencia de la obra sino que su ser mismo de lector, o de traductor, sólo puede entenderse gracias a la obra y como un don de la obra: el lector es por *obra y gracia* de la obra. (Larrosa, 2003, p. 478)

Al mismo tiempo, la obra espera a su lector ideal, quien establece esa correspondencia interpretativa que late en la profundidad de las páginas. Estos dos procesos son necesarios, imprescindibles y a la vez reflexivos, pues, ante todo, el proceso de la lectura y de la escritura son espacios en los que actúa la conciencia total de un autor y un lector que establecen el lazo silencioso en su fabricación —la escritura— y su deleite —la lectura—. Para seguir con Larrosa (2003): “Escribir y leer es explorar todo lo que se puede hacer con las palabras y todo lo que las palabras puede hacer contigo. En el estudio, todo es cuestión de palabras. Y de silencios. Sobre todo de silencios” (Larrosa, 2003, p. 17).

Por lo anterior, es nuestra intención crear en los lectores potenciales de este libro, *Perspectivas de investigación en Psicología: Impacto social en diversidad de contextos*, el silencio necesario, el pretexto de lectura necesario, para dar cuenta del impacto de las investigaciones producto de la convocatoria Fodein 2018.

Ahora bien, debemos señalar que el libro está integrado por dos grandes ejes: el primero, *Abordajes en familia e intervención social*, orientado a reflexionar fenómenos psicosociales de interés para comprender los sistemas familiares, las relaciones de pareja y la construcción

de saberes pedagógicos en la educación superior; y el segundo, *Abordajes en psicología jurídica*, que describe temas cruciales en la investigación jurídica, como los casos forenses, la convivencia y los jóvenes delincuentes. Para una comprensión general de la obra que tiene en sus manos, a continuación describimos las generalidades de cada capítulo, con el fin de identificar y resumir sus contribuciones académicas.

Así, tenemos el primer capítulo, *Asociación entre variables sociodemográficas y perfiles de vulnerabilidad-generatividad en familias que solicitan psicoterapia familiar*, escrito por Angie Paola Román Cárdenas y Bernardo Castiblanco Torres (investigadores de la Facultad de Psicología) y Federica Facchin (de la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán, Italia). El objetivo del estudio desarrollado por estos investigadores fue identificar factores que posibiliten la evolución de las familias que asisten a los Servicios de Atención Psicológica (SAP), en la Universidad Santo Tomás, a través de la evolución que pueden tener las categorías de perfil vulnerabilidad-generatividad. Con esto, se quiso hacer una asociación entre las características sociodemográficas más significativas del grupo de consultantes, en relación con el perfil que propone Hernández y Estupiñán (2008) basado en la capacidad de las familias para ser vulnerables y generativas alternadamente. Para esto, la investigación presenta, en su método, un análisis correlacional entre las variables sociodemográficas identificadas y los indicadores de vulnerabilidad-generatividad identificados por Hernández y Estupiñán (2008). Este capítulo es un ejercicio de gran importancia para comprender cómo las familias encuentran formas propias de afrontar los problemas, en relación con sus niveles socioeconómicos y sociodemográficos, lo que impulsa a destacar el valioso trabajo que se realiza en los Servicios de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás.

El segundo capítulo, *La emergencia de la corporalidad en relación con el fenómeno de la violencia familiar en diálogos generativos que posibilitan novedades adaptativas*, escrito por las profesoras de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia, Claudia Johana López Rodríguez y Luz Marina Moncada Torres, brinda un escenario de reflexión sobre el campo de la psicología clínica, de corte complejo y sistémico construccionista social, desde el abordaje de la emergencia de la corporalidad en relación con la violencia familiar. El objetivo

de esta investigación fue comprender el concepto de la corporalidad como fenómeno que se relaciona con la violencia familiar y entender cómo los sistemas familiares pueden generar formas adaptativas y estrategias generativas de cambio que trascienden los sistemas familiares que solicitan esta ayuda interventiva e impactan a los sistemas sociales amplios en los que participan.

Es importante afirmar que el método de investigación desarrollado en este capítulo fue el de la investigación-intervención, a través de la construcción de escenarios conversacionales con seis familias atendidas en los Servicios de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás. En el proceso interventivo, es de rescatar la importancia que tiene la creación de diálogos generativos como una valiosa herramienta que brinda alternativas de cambio, pues estos permiten que las familias creen, construyan, versiones narradas de sus experiencias, lo que sin duda alguna ayuda en la resignificación del fenómeno de la violencia familiar. Otro aspecto importante de los diálogos generativos en relación con los principios presentes en el construccionismo social (Gergen, 2016, 2011) es la posibilidad de permitir la reconstrucción de autonarraciones —versiones narradas sobre sí mismo y sobre otras personas—, de relatos del yo, los cuales brindan una apertura narrativa que cuestiona y critica versiones dominantes, en este caso, sobre el fenómeno de la violencia. Este es, sin duda, un aporte significativo al escenario terapéutico desde la relación con el cuerpo como categoría de intervención.

El tercer capítulo, *Pérdidas, encuentros e integración: Una aproximación a las dinámicas vinculares de excombatientes en el marco de la reintegración*, escrito por los psicólogos Diana Janneth Laverde Gallego y Juan Guillermo Manrique López (de la Universidad Santo Tomás) y los investigadores Diego Mauricio Aponte-Canencio y José Gabriel Zapata García (de la Universidad Externado de Colombia) e Irene Giovanni Aguilar, Alicia Durán Echeverri y Alejandro Granados-García (de la Pontificia Universidad Javeriana), ofrece una perspectiva muy significativa para comprender y reflexionar sobre las experiencias de relación en personas que fueron parte de grupos armados ilegales y cómo se han incorporado al proceso de reintegración que actualmente vive Colombia. En este estudio, los autores enfatizaron sus reflexiones

teóricas en la importancia del concepto de vínculo como eje fundamental que atraviesa las experiencias de vida de las personas que, por diferentes motivos, se han visto involucradas en grupos armados.

El método de investigación que desarrollan los autores de este capítulo es de tipo exploratorio-descriptivo, a través de la aplicación del Cuestionario para la Evaluación y Caracterización Familiar, con el cual pudieron analizar la experiencia vincular antes, durante y después de haber pertenecido a un grupo armado ilegal. Como el lector advertirá en la lectura de este valioso capítulo, el vínculo es la estrategia que articula las experiencias significativas de los participantes, y su estudio brinda herramientas únicas a los investigadores en ciencias sociales y de la salud para comprender los procesos de reintegración a la vida civil, con categorías psicológicas que permitan reconocer la subjetividad de los participantes en relación con la experiencia de haber sido parte de un grupo armado ilegal.

El cuarto capítulo, *El amor romántico y su relación con la violencia de género: Orientaciones para la intervención*, escrito por los psicólogos Carlos Alberto Cuevas Ramírez y Ricardo Arturo Jaramillo Moreno (de la Universidad Santo Tomás), retoma uno de los conceptos sociales modernos más importantes —el amor romántico—, para llevarlo al campo de la psicoterapia y reflexionar sobre la manera en que puede relacionarse, en ocasiones, con pautas violentas en los sistemas conyugales. Para ello, los autores se plantearon dos preguntas guía: “¿qué pasa para que la violencia sea un elemento central en las parejas tradicionales?”, y “¿cómo se puede explicar esta pauta de agresiones desde la idea del amor romántico?”. A través de un método de investigación cualitativo, específicamente orientado a un enfoque interpretativo hermenéutico-dialéctico, los investigadores profundizan, desde argumentos teóricos, en las experiencias de los participantes, quienes expresaron una serie de significados sobre lo que es la violencia de género, el ser hombre o mujer, y, de manera global, las comprensiones subjetivas que hacen emerger pautas violentas. Un aspecto importante de este capítulo tiene que ver con las valiosas comprensiones que surgen de la experiencia de relación de las pautas violentas asociadas a los roles sociales construidos sobre lo masculino, pues estos tienen una fuerte incidencia en la violencia intrafamiliar.

Y para cerrar la primera parte del libro, en el quinto capítulo, *Estado de la cuestión al problema de la construcción de los saberes pedagógicos en docentes de educación superior*, escrito por Pablo Giovanni Guerrero Ospina, decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, se describen los principales aportes de un estado del arte sobre el momento de la investigación frente a la construcción de los saberes pedagógicos en el marco de la educación superior. Este estado del arte contribuye al objetivo que persigue Guerrero en su investigación doctoral, el cual es —y cito el objetivo de su investigación—: “analizar la construcción de los saberes pedagógicos de los docentes de los programas de pregrado en carreras profesionales que no cuentan con formación docente específica, en una universidad colombiana”. El estado de arte que se presenta analiza 79 fuentes bibliográficas —entre libros en línea, artículos de revistas indexadas, tesis de maestría y de doctorado, y ponencias— y reflexiona sobre las principales temáticas asociadas a los contextos de educación superior, con especial énfasis en la triple interacción entre enseñanza en educación superior, procesos de currículo y la formación docente. Este capítulo ofrece una singular perspectiva frente a cómo se están comprendiendo los saberes pedagógicos en la educación superior y enfatiza en aspectos importantes para la formación de los docentes y los estilos para transmitir el conocimiento empleados con los estudiantes. Para los interesados en temas de formación docente y desarrollo curricular, este capítulo da cuenta de una mirada compleja al saber pedagógico, dado que existen muchas maneras de construir la relación entre estudiantes y profesores. Este vínculo es crucial en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que la mirada que ofrece Guerrero a este tema es, sin duda, un gran aporte para la comprensión de la calidad educativa en la educación superior.

La segunda parte del libro, *Abordajes en psicología jurídica*, explora, a través de cuatro capítulos, las reflexiones teóricas del grupo de psicólogos que integran la Especialización en Psicología Jurídica y Forense y la Maestría en Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás. En este contexto, el primer capítulo de esta parte, y sexto capítulo del libro, *Diseño y validación de un modelo analítico-funcional de formulación de caso forense*, escrito por los

psicólogos Adriana Espinosa Becerra y Luis Alberto Quiroga Baquero (de la Universidad Santo Tomás), ofrece un recorrido teórico sobre la evaluación psicológica para diseñar y validar un modelo analítico funcional de la evaluación conductual, con el fin último de crear una herramienta válida y científicamente probada que sirva para la elaboración de conceptos periciales y, de esta manera, tratar de evitar sesgos —en la medida de lo posible— en los juicios de carácter forense para que, en consecuencia, se puedan tomar decisiones de rigor en la administración de justicia.

El método desarrollado por Espinosa-Becerra y Quiroga-Baquero es el de un diseño instrumental, constituido por cuatro fases que parten del diseño en sí del Modelo Analítico-Funcional de Formulación de Caso Forense (MAFFCF), para seguir con la validación de contenido, la capacitación de los evaluadores-formuladores en los conceptos básicos del MAFFCF y, finalmente, la implementación del modelo en campo, previa estimación de la confiabilidad de las categorías por parte de un equipo de interevaluadores. Resultan muy significativos los resultados de esta investigación, pues son un contundente paso firme en la construcción de modelos e instrumentos de evaluación psicológica con impacto en el campo de la psicología forense en Colombia. De hecho, este trabajo es un aporte en la actividad profesional del psicólogo forense —en términos de modelos basados en evidencia—, pues permite reafirmar el inmenso y denodado trabajo que hace la psicología jurídica —en especial la psicología jurídica hecha en la Universidad Santo Tomás— en el contexto social.

Por su parte, el séptimo capítulo, *Pedagogía para la convivencia ciudadana: Promoción de competencias ciudadanas o acceso a los derechos. Experiencia de formación en competencias ciudadanas, en el barrio El Arroyo, localidad de Cazucá, de la ciudad de Soacha, Colombia*, escrito por el psicólogo Oscar Fernando Acevedo Arango y la abogada Luz Amparo Serrano Quintero (de la Universidad Santo Tomás), describe una investigación llevada a cabo en el jardín infantil Fundehi, ubicado en el barrio El Arroyo, localidad de Cazucá, en Soacha, Cundinamarca, en la cual se desarrollaron actividades con los padres de familia de los niños que asisten a ese jardín con el propósito de generar un escenario colaborativo que permitiera el fomento

de las competencias ciudadanas en los hijos y, de esta manera, incentivar y promover los valores democráticos y la convivencia escolar. Es notable resaltar el estilo de esta investigación, dado que al crear estrategias pedagógicas que surjan desde las interacciones entre padres e hijos se pueden crear espacios para la concientización de las competencias ciudadanas. Estas acciones buscan favorecer los roles activos de la niñez en la reclamación de sus derechos como ciudadanos plenos.

Es de destacar que la metodología utilizada en esta investigación fue cualitativa, especialmente vinculada a la teoría fundamentada, lo cual guarda una relación importante con la manera de trabajar con una comunidad en particular, pues de la experiencia en campo realizada con los padres se puede hacer una contrastación luego con la teoría, lo cual permite realizar comprensiones mucho más abarcadoras y con impacto en la misma comunidad. Además de lo anterior, esta metodología permite crear estrategias de comunicación mucho más cercanas con las comunidades con las que se interactúa, sin que haya una mediación muy marcada con la teoría.

Este capítulo resulta pertinente para comprender el impacto que tiene la familia en el desarrollo de espacios de formación no solo de los valores familiares esperados para un sistema familiar, sino en la conformación de espacios para la reflexión sobre aspectos de procesos de socialización secundaria y terciaria en los cuales transcurre la cotidianidad y la interacción social. En este sentido, es menester de la psicología jurídica, como lo muestra este valioso capítulo, contribuir a la formación de los padres de familia en la apropiación de competencias ciudadanas que favorezcan la reivindicación de los derechos de sus hijos, lo que contribuye a cimentar el impacto que tiene el sistema familiar en la formación de sujetos de derechos.

Más adelante, en el octavo capítulo, *Jóvenes ofensoras y técnicas para responsabilizarse: Justicia Restaurativa y Terapia de Aceptación y Compromiso*, la psicóloga Ángela Cristina Tapias Saldaña (profesora de la Universidad Santo Tomás) realizó un estudio experimental con un grupo de control y mediciones pre-post a una muestra de diez jóvenes sancionadas en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, con el fin de ayudar a asumir la culpa en jóvenes delincuentes, a través

de técnicas de justicia restaurativa y de terapia de aceptación y compromiso. La idea de que los jóvenes delincuentes asuman su culpa, su responsabilidad, es una estrategia importante para que se favorezcan escenarios de cambio en dichos jóvenes y, con esto, se pueda generar procesos de reparación a las víctimas.

Esta investigación es un ejemplo muy certero de la complejidad de las situaciones de los victimarios, en este caso los jóvenes delincuentes, dado que están sometidos no solo al hecho delictivo, sino que, en sus experiencias de vida, han tenido roles distintos y también han sido víctimas de diferentes tipos de abuso. Con este tipo de estudios se puede comprender la importancia de tener antecedentes investigativos sobre la reparación en procesos de la aplicación de la justicia restaurativa, debido a que estos permiten dar luces a las diferentes instituciones involucradas para comprender el hecho delictivo desde diversas perspectivas.

Finalmente, para cerrar esta segunda parte, y por tanto el libro completo, el noveno capítulo, *Distorsiones cognitivas en conducta delictiva: Una revisión sistemática*, realizado por las psicólogas Adriana Espinosa-Becerra, Andrea Guerrero-Zapata y Erika Mayorga-Sierra (de la Universidad Santo Tomás), enfatiza su interés en contribuir a la comprensión de la conducta delictiva, al realizar una revisión sistemática de la relación entre las distorsiones cognitivas y el comportamiento delictivo. Las preguntas de investigación que orientan este ejercicio investigativo giran en torno a las principales aproximaciones teóricas y metodológicas en el estudio de las distorsiones cognitivas y su relación con el comportamiento delictivo, así como los principales indicadores bibliométricos encontrados en estos estudios; por esto, la revisión sistemática de la literatura sobre el tema deriva en la mejor respuesta para revisar teóricamente esta relación de conceptos. Se destaca en esta investigación las aproximaciones teóricas que permiten enmarcar las distorsiones cognitivas, además de reconocer los diferentes instrumentos empleados para su evaluación y medición, lo cual permite establecer posibles relaciones entre la aparición de estas distorsiones con el tipo de comportamiento delictivo, lo cual tiene un impacto en la comprensión general del hecho delictivo —específicamente en el área de la psicología jurídica— para brindar distintas

perspectivas que contribuyan a determinar los hechos delictivos, así como su prevención, predicción y tratamiento.

Este breve panorama de los capítulos que integran el libro permite considerar la investigación en la Facultad de Psicología como una estrategia primordial para dar cuenta a la comunidad científica de nuestros intereses académicos. Esperamos que estas diferentes aproximaciones en investigación puedan contribuir a fortalecer los lazos entre el impacto de sus reflexiones teóricas y la comprensión de los fenómenos sociales de relevancia pragmática. Sin duda alguna, las correspondencias entre los desarrollos teóricos y su impacto social hacen parte de la experiencia de lectura de este libro.

LUIS FELIPE GONZÁLEZ GUTIÉRREZ  
*Editor académico*

## Referencias

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Chartier, R. (2000). Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. En A. Cue (Ed.), *Conversaciones con Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. Fondo de Cultura Económica.
- Gergen, K. (2016). Toward a Visionary Psychology. *The Humanistic Psychologist*, 44(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1037/hum0000013>
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Hernández, A. y Estupiñán, J. (2008) *Lineamientos Técnicos para la inclusión y atención de familias*. ICBF. <https://www.icbf.gov.co/el-instituto/sistema-integrado-de-gestion/lineamientos-tecnicos-para-la-inclusion-y-atencion-de>
- IREG Observatory. (2020). *Who we are* [Entrada de página web]. <https://ireg-observatory.org/en/about-us/>

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Sapiens Research (2020). *Ranking U-sapiens 2020-1*. [Entrada de página web]. <https://www.srg.com.co/lasmejoresuniversidades/usapiens.php>
- Universidad Santo Tomás. (2020a, 4 de junio). *La Universidad Santo Tomás entre las mejores IES en investigación del país: Ranking U-Sapiens 2020-I*. [Entrada de página web]. <https://www.usta.edu.co/index.php/tomas-noticias/investigacion/item/5635-la-universidad-santo-tomas-entre-las-mejores-en-investigacion-del-pais-ranking-u-sapiens-2020-i>
- Universidad Santo Tomás. (2020b). *Unidad de investigación. Información general* [Entrada de página web]. <https://unidadinvestigacion.usta.edu.co/index.php/convocatoria-fodein/informacion-general>



**PARTE I.**  
**ABORDAJES EN FAMILIA**  
**E INTERVENCIÓN SOCIAL**



# Asociación entre variables sociodemográficas y perfiles de vulnerabilidad-generatividad en familias que solicitan psicoterapia familiar

ANGIE PAOLA ROMÁN CÁRDENAS  
BERNARDO CASTIBLANCO TORRES  
FEDERICA FACCHIN

## Introducción

Los estudios de caracterización realizados en psicología clínica para familias suelen presentar un panorama sobre las variables sociodemográficas de los actores que consultan en los servicios de atención psicológica. No obstante, aunque por lo general su alcance permite reconocer el comportamiento de dichas variables y los diagnósticos que se presentan, estos no suelen realizar un análisis de las relaciones entre dichos factores y el proceso mismo de intervención, y tampoco de las posibilidades que ello ofrece.

Por dar algunos ejemplos, en el contexto de la intervención clínica, López et al. (2012) describieron las diferentes variables asociadas a las características sociodemográficas, motivo de consulta e impresión diagnóstica de los consultantes que asistieron a servicios de atención psicológica en el periodo 2006-2010; pero aunque esta investigación —de corte longitudinal— hace énfasis en la descripción de las variables en 1233 consultantes de dicho servicio durante los años 2006 a 2010, no describe el impacto de las mismas sobre el cambio comportamental ni en los resultados de las intervenciones.

De igual forma, el estudio de Hernando et al. (2010) da cuenta de las características de los alumnos ingresados en una unidad de atención psicológica universitaria desde su creación en octubre de 2007 hasta enero de 2009, describe datos demográficos, motivos de consulta y diagnósticos más frecuentes, la duración de los procesos y sus tipologías de cierre, entre otros aspectos que aportan al conocimiento de la población atendida, y plantea propuestas que orientan la atención futura en la unidad, pero no se aproxima al estudio sobre cómo estos datos pueden relacionarse directamente o no con los diagnósticos y sus intervenciones.

Ahora bien, comprender lo que sucede en la familia durante el proceso de intervención clínica es tan importante como reconocer lo que pasa alrededor de ella e identificar la forma en que ciertos elementos del contexto pueden configurar posibilidades de desarrollo o estancamiento relacionados con la sintomatología evidenciada en la consulta, pues este tipo de lecturas implica reconocer aquellos aspectos que posibilitan el cambio y aquellos que lo pueden impedir. De hecho, las familias son el escenario ideal para ver cómo ciertas condiciones representan una influencia sobre la conducta del grupo. En este sentido, Maglio et al. (2014) mencionan que:

[...] algunos autores (por ejemplo, Rothausen, 2014) señalan que la familia es una fuente significativa para entender las actitudes y comportamientos [...]. Por ejemplo, distintas características y circunstancias familiares, como el apoyo afectivo y económico que se recibe de los otros miembros de la familia o la división de tareas hogareñas pueden influir en las actitudes y en la forma en que se comporta una persona en su trabajo, enriqueciendo o generando conflicto con dicho rol. (p. 189)

Teniendo esto en cuenta, existen propuestas que parten del análisis de los indicadores denominados *generativos*, en los que se reconoce la complejidad en las dinámicas relacionales y la posibilidad recursiva frente a los dilemas clínicos (Hernández y Estupiñán, 2008; Hernández, 1989; Schnitman, 2000). Así, algunos autores sugieren posibles análisis desde perspectivas que reconocen un comportamiento no lineal de lo que sucede con las familias en escenarios de intervención clínica. Por

ejemplo, Román (2017) da cuenta de las dinámicas cambiantes de los sistemas humanos, buscando romper con la polarización conceptual y rígida alrededor de la crisis y de las novedades adaptarías. De hecho, la autora menciona que:

resulta reductivo hablar únicamente de recursos y de posibilidades de cambio de realidades cuando nuestras comunidades se encuentran afectadas cotidianamente y en todos sus contextos de relación por el conflicto, la vulnerabilidad y la adversidad. De igual manera resultaría reductivo centrarnos únicamente en el déficit cuando en la adversidad, emergen en las familias y en las comunidades estrategias resilientes. (p. 68)

Lo anterior da cuenta de la importancia de reconocer la complejidad de las realidades de quienes consultan para iniciar un proceso psicoterapéutico, así como de entender cómo las particularidades de los casos se mueven en dinámicas continuas de vulnerabilidad y generatividad, mediadas por el escenario donde ellas se desarrollan.

En este sentido, es importante reconocer que los recursos de las familias —todo aquello alrededor de su desarrollo—, aunque constituyen un aspecto que puede promover lo generativo, también pueden ser un escenario donde se presente la *vulnerabilidad*, tal como lo ejemplifican Piacente et al. (2006) en su estudio sobre el contexto alfabetizador hogareño en familias en condición de pobreza, al afirmar que:

[...] las familias no pobres cuentan con mayores recursos en el caso en el que pudieran presentarse problemas, pero no sucede lo mismo en las familias de estratos pobres. Consecuentemente las políticas sociales deberían propender a mejorar las condiciones de los grupos más vulnerables durante la vida preescolar. (p. 82)

Asimismo, Hernández (1989) propone reconocer lo generativo de las familias, pero sin desconocer el sufrimiento y los dilemas humanos que motivan la consulta psicológica. De acuerdo con esto, los estudios en generatividad que se han trabajado en Latinoamérica (Hernández y Estupiñán, 2008; Schnitman, 2004) se centran en el análisis de los recursos que emergen en los sistemas humanos como postura propositiva hacia el cambio y que permite el afrontamiento de las crisis que

se presentan de acuerdo con los momentos de desarrollo evolutivo de los sistemas.

Al respecto, Hernández y Estupiñán (2008) presentan un fundamento en la teoría de los vínculos (Miermont, 1993; 2005) —enmarcado en una *epistemología compleja* (Morín, 1998)—, en el cual se reconoce que la familia oscila en un continuo de vulnerabilidad y generatividad —pues las familias no “son” vulnerables o generativas—:

estas dos dimensiones de la familia como sistema vivo constituyen el contexto de su ecodependencia y su adaptabilidad, donde se conjugan la acumulación de riesgos a los que está sometida en un momento dado, con su capacidad para afrontar y aprovechar las vicisitudes para avanzar en su curso vital (p. 64).

La presente investigación considera relevante comprender los aspectos que posibilitan que se dé o no el cambio dentro de un continuo de evolución en el ciclo vital, hacia una nueva versión de ser familia. Bajo esta premisa, se plantea la posibilidad de ver la evolución en términos de las categorías del *perfil vulnerabilidad y generatividad* en los consultantes de un Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás, en la ciudad de Bogotá, durante el periodo de 2013 a 2017, y la posible relación con sus características sociodemográficas más relevantes, así como con la evaluación del perfil propuesto por Hernández y Estupiñán (2008) que hace parte de la historia clínica realizada para los procesos de investigación e intervención clínica. Por tanto, se propone un estudio que permita evaluar las características de los casos que logren integrar, desde una mirada sistémica, los indicadores de vulnerabilidad, así como aquellos que contribuyen a la generatividad de los procesos familiares.

De acuerdo con lo revisado en la literatura, no existen investigaciones que den cuenta de la comprensión del proceso de generatividad-vulnerabilidad como un continuo en el espacio de intervención psicoterapéutica que muestre relaciones estadísticas con el comportamiento de algunas variables demográficas —como sexo, estrato socioeconómico, ciclo vital, familiar y número de sesiones—; es decir, estudios que analicen el comportamiento de estas categorías en relación con el proceso generatividad-vulnerabilidad. Los estudios más relevantes en

el tema describen estas variables, pero no se ha demostrado su dependencia a través de estudios de alcance correlacional.

La principal hipótesis que orientó este ejercicio fue que existe una dependencia estadísticamente significativa entre las variables estrato socioeconómico, sexo, cantidad de sesiones, ciclo vital familiar y el perfil de vulnerabilidad-generatividad de las familias consultantes de un servicio de atención psicológica de Bogotá en el periodo de 2013 a 2017. Por ello, este estudio respondió al objetivo de determinar la dependencia entre el perfil de vulnerabilidad-generatividad y las variables estrato socioeconómico, sexo y ciclo vital familiar en los consultantes de un servicio de atención psicológica en el periodo de 2013 a 2017.

## Método

Este estudio se ubica en un paradigma empírico analítico (Inche et al. 2003), debido a que da cuenta del comportamiento de las variables registradas a través del formato de historia clínica de un servicio de atención psicológica, a la vez que evalúa la dependencia entre las categorías vulnerabilidad-generatividad y las variables de sexo, estrato socioeconómico, ciclo vital, familiar y número de sesiones.

Específicamente, se trató de un estudio transeccional, no experimental, de alcance correlacional (Barbaranelli y D'Olimpio, 2006), llevado a cabo con las historias clínicas de familias que consultaron en un servicio de atención psicológica durante el periodo comprendido entre 2013 y 2017. Como población se contó con las historias clínicas de consultantes atendidos en los últimos cinco años en un servicio de atención psicológica de Bogotá. Específicamente, se utilizó una muestra estratificada de acuerdo con la totalidad de la población atendida durante los años 2013 a 2017 ( $N = 5502$ ).

## Procedimiento

El desarrollo de esta investigación incluyó cuatro fases en su desarrollo: en la Fase 1 se establecieron las categorías de análisis a partir de la búsqueda de referentes teóricos y antecedentes investigativos para las recolecciones de información en una base de datos; en la Fase 2 se

delimitó el universo poblacional, los criterios para la selección de casos para la muestra, el cálculo del tamaño muestral, la estratificación de los casos —de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión—, y la selección de los casos de la muestra —o muestreo—; en la Fase 3 se realizó la captura y sistematización de la información de acuerdo con los criterios establecidos para el análisis estadístico; y, por último, en la Fase 4 se llevó a cabo el análisis de datos, utilizando la herramienta de análisis estadístico SPSS 25®, se elaboró la matriz de resultados, y se realizó la discusión a partir de los referentes teóricos consultados, conclusiones, recomendaciones y sugerencias.

## Muestra

A partir de las historias clínicas, se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la inclusión de casos en la muestra: 1) historias clínicas con procesos culminados; 2) historias clínicas con recepción de casos; 3) cierres con seguimiento de casos; y 4) historias clínicas que incluyeran registros completos de las variables de estudio.

Para la selección de los participantes se realizó un cálculo de muestra simple ( $e = 3 \%$ ;  $p = 0.5$ ; nivel de confianza = 97 %), estratificado por años, donde se presentaron las atenciones de 2013 a 2017, para describir su comportamiento en relación con los criterios de vulnerabilidad-generatividad. Del total de casos atendidos que cumplían con los criterios de inclusión ( $N = 5502$ ), se tomó una muestra de 1118 historias revisadas en la base de datos, referenciadas tal como se indica en la Tabla 1.

El tipo de muestreo utilizado fue probabilístico, debido a que incluyó a todos los participantes que cumplían con los criterios de selección. Para tal fin, se utilizó una matriz de números aleatorios de la cual se extrajeron los registros por número de historia. Se excluyeron aquellos registros que no reportaron datos frente a las variables centrales analizadas en el estudio, como estrato, perfil de vulnerabilidad-vulnerabilidad, escolaridad o género.

Tabla 1. Número de consultantes y tamaño de muestra estratificado por año para el análisis de la información

Año	Casos	Estrato
2013	47	10
2014	1107	225
2015	1367	278
2016	1546	315
2017	1435	290
Total universo	5502	1118

Fuente: elaboración propia.

## VARIABLES DE INTERÉS

Se buscó hacer una correlación entre las variables de generatividad y algunos aspectos demográficos, tal como se presenta en la hipótesis, de manera que las variables analizadas fueron las siguientes:

1. *Vulnerabilidad-generatividad*: dimensiones de la familia como sistema vivo que constituyen el contexto de su ecodependencia y su adaptabilidad, donde se conjugan la acumulación de riesgos a los que está sometida en un momento dado, con su capacidad para afrontar y aprovechar las vicisitudes para avanzar en su curso vital (Hernández y Estupiñán, 2008). Operacionalmente, el perfil de vulnerabilidad-generatividad contempló siete categorías generales para su análisis, registradas en una matriz incluida dentro de la historia clínica: 1) red vincular, 2) vínculos, 3) circunstancias sociopolíticas, 4) vulnerabilidad social, 5) condiciones históricas evolutivas, 6) aspectos jurídicos y 7) dinámica relacional. Estas categorías fueron evaluadas según su grado de presencia-ausencia en una escala Likert de 1 a 6, asociando puntajes de 1 a 3 con vulnerabilidad y de 4 a 6 con generatividad.
2. *Sexo*: variable sociodemográfica determinada por las características biológicas asociadas a la asignación hombre o mujer.

3. *Ciclo vital familiar*: transcurrir de la conformación familiar determinado por momentos de desarrollo del grupo familiar. Para este estudio, se tuvieron en cuenta las categorías: joven adulto no emancipado, pareja sin hijos, familia con hijos de 0 a 5 años, familia con hijos de 6 a 12 años, familia con hijos de 13 a 18 años, familia con hijos de 19 a 30 años, y parejas en jubilación, que se evaluaron según las características del grupo familiar atendido, siendo uno (1), presencia, y cero (0), ausencia.
4. *Número de sesiones*: cantidad de asistencias registradas por paciente a consulta de acuerdo con la programación del terapeuta, registradas en la base de datos. Para esta variable se realizó una codificación por categorías para poder realizar el test del Chi<sup>2</sup>.
5. *Estrato socioeconómico*: según Krieger (2002), “la posición socioeconómica es un concepto agregado que incluye medidas basadas tanto en los recursos como en el prestigio, relacionadas con la posición de clase social en la infancia y en la edad adulta” (p. 486). Las medidas basadas en los recursos se refieren a los recursos y activos materiales y sociales, entre ellos los ingresos, la riqueza y las credenciales. Para este estudio, los estratos estuvieron determinados por las condiciones de vida reportadas en los servicios públicos de las zonas donde residen los consultantes, referidos al momento de la consulta, siendo cero (0) el nivel más bajo, y seis (6) el estrato más alto. Los estratos 0, 1 y 2 corresponden a una posición socioeconómica baja, los estratos 3 y 4 a una posición media, y los estratos 5 y 6 a una posición alta. Esta información fue reportada por los consultantes.

Todas las variables se encontraban dentro del formato de registro en línea de las historias clínicas de los SAP, de tal manera que la captura de la información consistió en la elaboración de reportes para cada registro.

## **Análisis estadísticos**

Se utilizó el programa SPSS 25® para los análisis descriptivos de las variables de interés, empleando medidas de tendencia central y de dispersión —promedios con su desviación estándar o medianas con sus cuartiles 1 y 3— para las variables continuas según su distribución. Las variables agrupadas en categorías se expresaron en frecuencias y proporciones, y se compararon mediante la prueba Chi<sup>2</sup> de Pearson, con un nivel de significancia de  $p < 0.05$ . La independencia entre las variables se evaluó mediante el test de Chi<sup>2</sup> de Pearson.

## **Aspectos éticos**

Para la realización de este estudio, y según la legislación colombiana (Resolución 8430 de 1993), el presente estudio se enmarca como una investigación “sin riesgo”. Este trabajo carece de conflicto de intereses desde el punto de vista de patrocinios o remuneración alguna, y fue aprobado por el comité de ética interno de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. Cada una de las historias clínicas revisadas en este documento cuenta con consentimiento informado y aval para su utilización con fines de investigación.

## **Resultados**

### **Resultados descriptivos por variable**

Como muestra la Tabla 2, el comportamiento de la variable sexo indica una distribución homogénea en la consulta por parte de hombres (49.2 %) y mujeres (51.8 %) en el periodo de 2013 a 2017. Con relación a las etapas del ciclo vital, puede verse una predominancia en la toma de consulta por población joven (37.1 %) y adulta (32.6 %), mientras que adolescencia (14.1 %) e infancia (12.1) asisten en menor medida, y vejez (2 %) es la etapa que menos consulta a los servicios de atención psicológica.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

Variable	Categoría	Frecuencia absoluta
Sexo	Hombre	551
	Mujer	567
Curso de vida	Primera infancia	23
	Infancia	135
	Adolescencia	158
	Juventud	415
	Adulthood	365
	Vejez	22
	No refiere	313
Escolaridad	Jardín	16
	Preescolar	26
	Primaria	156
	Secundaria	436
	Universidad	118
	Técnico	22
	Profesional	26
	Especialización	2
	Maestría	1
	Necesidades especiales	1
	0	71
1	219	
2	415	
Estrato	3	338
	4	65
	5	8
	6	1

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el 39 % de los consultantes cuentan con estudios de secundaria, lo cual es consistente con los resultados del curso de vida y las poblaciones jóvenes y adultas; el 15.1 % de la población que consulta cuenta con estudios técnicos, universitarios, profesionales, de especialización o maestría, y el 17.6 % restantes con estudios de jardín,

preescolar (educación de 0 a 6 años) o primaria (de 6 a 10 años); solo hay un caso de un consultante con necesidades especiales identificado en la muestra (0.1 %).

Con respecto al estrato socioeconómico, puede verse que la mayoría de la población que consulta pertenece a los estratos socioeconómicos 2 y 3 (37.1 % y 30.2 %), mientras que los estratos 4 (5.8 %), 5 (0.7 %) y 6 (0.1 %) solo representan el 6.6 % del total de la consulta, siendo el estrato 1 la tercera población que consulta en mayor medida, con un 19.6 % del total de los casos.

Frente a las variables de contexto que hacían referencia al área de afectación referenciada por el sistema consultante, se encontró que la mayoría de los motivos de consulta referenciados se ubican en el contexto familiar (3.8 %), seguido del educativo (2.1 %) y el laboral (1.7 %) (véase Tabla 2). Adicionalmente, respecto al ciclo vital familiar, el sistema familiar con mayor predominancia en la consulta fue el de familia con hijos de 6 a 12 años (12.9 %), seguido de las familias con hijos de 0 a 5 años (8.9 %); las etapas del ciclo pareja sin hijos (6.2 %) y familia con hijos de 13 a 18 años (5.6 %) agrupan solamente el 11.8 % de la totalidad de los casos, es decir, una proporción más baja que el grupo más representativo de la muestra. De forma consistente con el curso de vida, las personas en edad de jubilación agrupan solamente un 1.1 % de los casos, y los jóvenes emancipados un 4.3 %, lo que puede deberse a que en la mayoría de los registros los jóvenes que asistían a consulta lo hacían referidos o acompañados de sus padres o familiares.

Tabla 3. Caracterización por contexto y ciclo vital familiar

Variable	Categoría	Frecuencia absoluta
Contexto (n = 117)	Familiar	42
	Escolar	23
	Jurídico	15
	Sanitario	5
	Laboral	19
	Comunitario	13

Variable	Categoría	Frecuencia absoluta
Ciclo vital familiar (n = 498)	Joven adulto no emancipado	48
	Pareja sin hijos	69
	Familia con hijos de 0-5 años	100
	Familia con hijos de 6-12 años	144
	Familia con hijos de 13-18 años	63
	Familia con hijos de 19-30 años	53
	Parejas en jubilación	12

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las remisiones y las entidades remisoras, se encuentra que el 57.8 % de las consultas no fueron remitidas por ninguna institución, mientras que el 49.7 % sí lo fue (véase Tabla 4). De estas remisiones, las principales entidades aliadas fueron instituciones educativas o la Secretaría de Educación, lo cual es consistente con la concentración de casos atendidos de población en edad escolar, con formación básica o secundaria y en la etapa del ciclo vital juventud. Seguido de este grupo, las remisiones de comisarías de familia —generalmente relacionadas con casos de violencia intrafamiliar— representaron el 10 % de las remisiones, seguidas de las remisiones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con un 6.3 % de los casos, otras entidades externas, con un 2.9 % de los casos, y de la universidad donde se encuentra ubicado el SAP, con un 2.3 % de las remisiones. Con respecto a la asociación entre la entidad remitora y el tipo de cierre, se encontró que los casos remitidos por las escuelas mostraron un mayor abandono del proceso terapéutico, mientras que los enviados desde las oficinas familiares (ICBF) o por comisarías mantuvieron una mayor continuidad del proceso.

Tabla 4. Caracterización por remisión y entidad que remite

Variable	Categoría	Frecuencia absoluta
Remitidos	Sí	469
	No	641
Entidad que remite	No recepción	647
	Colegio educación secundaria	190
	Comisaría	112
	ICBF	71
	Externos	32
	USTA	26
	Hospital	15
	Fiscalía	5
	Psicología	16
	Sugerencia	4

Fuente: elaboración propia.

## Perfil de generatividad-vulnerabilidad

El perfil de vulnerabilidad-generatividad reúne dos dimensiones de la familia que incluyen tanto los riesgos a los que se exponen como las capacidades para hacerles frente. Para el SAP estudiado, este perfil constituye una herramienta tanto de diagnóstico como de intervención sobre los sistemas consultantes, a fin de identificar condiciones de riesgo-prevención y de protección-promoción al momento de realizar el abordaje psicoterapéutico. A continuación se presentan los principales resultados, de acuerdo con las siete categorías de este perfil (véase Tabla 5):

1. *Dimensión de la red vincular:* el 28.9 % de los consultantes se encuentra en un nivel bajo de vulnerabilidad, y el 28.4 % cuenta con un nivel bajo de generatividad. Además, el 51.3 % de los consultantes en esta categoría se ubica en algún grado de vulnerabilidad, mientras que el 48.3 % cuenta con algún grado de generatividad. En cuanto a las fuentes de apoyo, el 44.9 % cuenta con algún grado de vulnerabilidad (5.9 % muy vulnerable,

14.2 % vulnerable, 24.8 % algo vulnerable), mientras que el 54 % fue evaluado con algún grado de generatividad (32.4 % algo generativo, 17.8 % generativo y 3.8 % muy generativo). En general, esta característica fue ligeramente más generativa (51 %) que vulnerable (48 %).

2. *Vínculos*: se evaluaron aspectos como las relaciones parentofiliales, conyugales, económicas y comunitarias, y se encontró mayor índice de generatividad (51.8 %) que de vulnerabilidad (45.4 %) en el total de las categorías. La categoría donde se encontró mayor vulnerabilidad fue la de vínculos parentofiliales (5.1 % muy vulnerable, 20.3 % vulnerable y 29.6 % algo vulnerable) con un 55 % del total de los casos, mientras que la categoría más generativa fue vínculos comunitarios (36.8 % algo generativa, 22.3 % generativa y 5.8 % muy generativa), con un 64.9 % del total de los casos.
  
3. *Circunstancias sociopolíticas*: se evaluó aquellas condiciones que agravan el problema o que favorecen su solución, y las condiciones que obstaculizan o favorecen el proceso de intervención. El mayor índice de vulnerabilidad se encontró en las condiciones relacionadas con la intervención, con un 38.8 % (3.7 % muy vulnerable, 9.9 % vulnerable y 25.2 % algo vulnerable), y el de mayor generatividad fue en las condiciones relacionadas con la solución, con un 61.9 % (32.4 % algo generativa, 19.9, generativa y 5 % muy generativa) de la población evaluada.
  
4. *Vulnerabilidad social*: se evaluó la escasa o suficiente apropiación de recursos para el bienestar socioeconómico de la familia y para el afrontamiento de sus problemas. Se encontró mayor generatividad en la evaluación de los casos, con un 56.4 % (32.9 % algo generativo, 19.5 % generativo y 4 % muy generativo), en comparación con una vulnerabilidad evaluada en un 41.9 % de los casos (1.8 % muy vulnerable, 13.6 % vulnerable, 30.2 % algo vulnerable).

5. *Histórico evolutivo*: se identificó la presencia de eventos en la historia familiar, la cantidad de demandas realizadas por los integrantes de la familia y la acumulación de eventos estresantes en los últimos dos años. Con respecto a la presencia de eventos en la historia familiar que frenaran o promovieran el desarrollo, el 73 % del total de los consultantes valorados presentó vulnerabilidad (10.6 % muy vulnerable, 32.2 % vulnerable y 30.2 % algo vulnerable), y solo el 26 % fue clasificado como generativo.
6. *Jurídico*: se evaluó la presencia o ausencia de procesos jurídicos que interfieran con la vida familiar, frente a lo que se halló que en el 41.8 % de los casos se encontraban estas situaciones, y que estas efectivamente generaban algún grado de vulnerabilidad (8.8 % muy vulnerable, 13 % vulnerable y 20 % algo vulnerable). Sin embargo, en el 50 % de los casos estos procesos o no se encontraban presentes o promovían la generatividad en el sistema consultante (22.1 % algo generativo, 15.5 % generativo, 12.8 % muy generativo).
7. *Dinámico relacional*: se identificaron las relaciones conflictivas o armónicas entre la pareja (55.4 % ubicados dentro del perfil de vulnerabilidad y 39.1 % en el de generatividad), entre el padre y los hijos (51.4 % ubicados dentro del perfil de vulnerabilidad y 46.7 % en el de generatividad), entre la madre y los hijos (43.6 % ubicados dentro del perfil de vulnerabilidad y 54.6 % en el de generatividad), entre los hermanos (29.6 % ubicados dentro del perfil de vulnerabilidad y 64.2 % en el de generatividad), y con la familia extensa (39.5 % ubicados dentro del perfil de vulnerabilidad y 58.1 % en el de generatividad).

En total, 339 casos se ubicaron dentro de los perfiles de vulnerabilidad en alguna de las siete categorías descritas anteriormente, y 780 casos se orientaron hacia la generatividad. Por tanto, puede afirmarse que el perfil del sistema consultante que acude a los servicios de atención psicológica evaluado es predominantemente generativo, lo cual puede

relacionarse con la misma condición de tomar la consulta como una alternativa para la solución de problemas.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos perfil de generatividad-vulnerabilidad

Variable Generatividad	Categoría	Frecuencia relativa					
		1	2	3	4	5	6
Red vincular	Dimensión de la red	3.5	18.9	28.9	28.4	15.8	3.8
	Fuente de apoyo	5.9	14.2	24.8	32.4	17.8	3.8
Vínculos	Parento-filiales	5.1	20.3	29.6	24.6	15.0	3.8
	Conyugales	13.7	19.7	20.1	23.2	12.7	5.3
	Económicos	3.1	12.3	25.2	34.9	18.6	4.5
Circunstancias sociopolíticas	Comunidad	2.2	10.2	20.2	36.8	22.3	5.8
	Frente al problema	2.0	9.4	23.5	33.9	21.8	6.2
Vulnerabilidad social	Frente a la intervención	3.7	9.9	25.2	32.4	19.9	5.0
	Recursos sociales	1.8	13.6	26.5	32.9	19.5	4.0
Histórico evolutivo	Eventos de la historia familiar	10.6	32.2	30.2	15.9	8.8	1.3
	Demandas de la familia	7.0	22.5	27.1	20.2	13.1	8.9
	Eventos estresantes	13.9	29.7	30.3	13.9	8.8	1.9
Jurídico	Procesos jurídicos que intervienen	8.8	13.0	20.0	22.1	15.5	12.8
	C-A conyugal	13.2	20.3	21.9	20.6	13.1	5.4
Dinámico relacional	C-A padre hijo	8.7	17.2	25.5	23.1	17.2	6.4
	C-A madre hijo	5.5	14.0	24.1	27.7	19.3	7.6
	C-A hermanos	3.3	8.2	18.1	30.7	23.7	9.8
	C-A parento-filiales	3.8	10.9	24.8	32.0	20.0	6.1

Fuente: elaboración propia.

## Correlaciones y relaciones de dependencia

Inicialmente, se aplicó el estadístico Chi<sup>2</sup> para analizar la relación de dependencia entre el estrato socioeconómico y todas las variables del perfil de generatividad —puntajes superiores a 3—, con lo cual se encontraron distintas relaciones de dependencia significativas entre las variables (véase Tabla 6). Específicamente, se observó una dependencia significativa entre las categorías red vincular (fuentes de apoyo social:  $p = 0.008$ ), vínculos (parento-filiales:  $p = 0.001$ ; económicos:  $p = 0.002$ ), circunstancias sociopolíticas (frente al problema:  $p = 0.034$ ), vulnerabilidad social (recursos sociales:  $p = 0.000$ ), histórico evolutivo (adecuadas demandas de recursos familiares:  $p = 0.000$ ), dinámico relacional (armonía entre padres e hijos:  $p = 0.000$ ; armonía entre madres e hijos:  $p = 0.002$ ) y la variable *estrato socioeconómico*, lo cual confirma la hipótesis según la cual existe una relación entre el estrato socioeconómico y la generatividad.

Tabla 6. Dependencia entre indicadores de generatividad y estrato socioeconómico

Indicadores de generatividad	Valor	Sig. asintótica bilateral
Red vincular - Fuentes de apoyo social	67.291 <sup>a</sup>	.008
Vínculos - Parento-filiales	78.325 <sup>a</sup>	.001
Vínculos - Económicos	72.910 <sup>a</sup>	.002
Circunstancias sociopolíticas - Frente al problema	60.181 <sup>a</sup>	.034
Vulnerabilidad social - Recursos sociales	88.632 <sup>a</sup>	.000
Histórico evolutivo - Adecuadas demandas de recursos familiares	82.032 <sup>a</sup>	.000
Dinámico relacional - Armonía padres e hijos	97.524 <sup>a</sup>	.000
Dinámico relacional - Armonía madres e hijos	73.151 <sup>a</sup>	.002
Número de casos válidos	1118	

Nota: <sup>a</sup> R<sup>2</sup> = .004 (R<sup>2</sup> corregida = .003). Fuente: elaboración propia.

De la misma manera, se analizó la relación de dependencia entre el sexo (hombre, mujer) y todas las variables del perfil de vulnerabilidad-generatividad, a partir de lo cual se encontró una relación de dependencia significativa únicamente en la categoría historia familiar (eventos en la historia familiar que frenan el desarrollo:  $p = 0.040$ ; véase Tabla 7), lo cual indica que estos eventos afectan de forma significativamente mayor a las mujeres que a los hombres en los sistemas consultantes.

Tabla 7. Dependencia entre perfil de generatividad y la variable sexo

	Valor	Sig. asintótica bilateral
Chi-cuadrado de Pearson	13.170 <sup>a</sup>	.040

Nota: <sup>a</sup> 1 casillas (7.1 %) han esperado un valor menor que 5. El valor mínimo esperado es 4.93. Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las variables ciclo vital familiar y número de sesiones, se analizaron las frecuencias entre las diferentes etapas del ciclo vital familiar y la cantidad de sesiones a las que se asistían los participantes, con lo cual se encontró que las familias con niños de entre 6 y 12 años tienden a tener un proceso terapéutico caracterizado por un número significativamente mayor de sesiones ( $p = 0.04$ ) en comparación con otros tipos de familias (en la Tabla 8 se puede observar la comparación de medias para este caso).

Tabla 8. Comparación de medias entre ciclo vital familiar y número de sesiones

Prueba de los efectos intersujetos					
Variable dependiente: Sesiones del proceso terapéutico					
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	<i>df</i>	Media cuadrática	F	Significancia
Familias con hijos escolares 6-12	98.501	1	98.501	4.487	.034

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se evaluó la dependencia entre las diferentes características de generatividad-vulnerabilidad y su relación con los diferentes tipos de cierre de caso, tras lo cual se encontró una dependencia entre las categorías red vincular (fuente de apoyo social escasa/suficiente:  $p = 0.011$ ) y el abandono de la sesión, vínculos (parento filiales:  $p = 0.000$ ; conyugales:  $p = 0.000$ ), circunstancias sociopolíticas (frente a la intervención:  $p = 0.000$ ), histórico evolutivo (eventos estresantes:  $p = 0.018$ ; demandas de recursos familiares:  $p = 0.000$ ), jurídico (procesos jurídicos:  $p = 0.000$ ), y dinámico relacional (armonía conyugal:  $p = 0.000$ ; armonía entre padre e hijo:  $p = 0.000$ ), lo cual sugiere que, en presencia de estas características, hay una mayor probabilidad de abandono de las sesiones, muy seguramente cuando ellas se asocian a vulnerabilidad (véase Tabla 9).

Tabla 9. Dependencia entre tipo de cierre de caso y perfil de generatividad-vulnerabilidad

Indicadores de generatividad	Valor	Sig. asintótica bilateral
Red vincular - Fuentes de apoyo social	65.958 <sup>a</sup>	.011
Vínculos - Parento-filiales	84.628 <sup>a</sup>	.000
Vínculos - Conyugales	134.631 <sup>a</sup>	.000
Circunstancias sociopolíticas - Frente a la intervención	112.897 <sup>a</sup>	.000
Histórico evolutivo - Eventos estresantes	63.404 <sup>a</sup>	.018
Histórico evolutivo - Demandas de recursos familiares	97.022 <sup>a</sup>	.000
Jurídico - Procesos jurídicos	83.906 <sup>a</sup>	.000
Dinámico relacional - Armonía conyugal	95.681 <sup>a</sup>	.000
Dinámico relacional - Armonía padre hijo	105.089 <sup>a</sup>	.000
N de casos válidos	1118	

Nota: <sup>a</sup>  $R^2 = .004$  ( $R^2$  corregida = .003). Fuente: elaboración propia.

## Discusión

### Caracterización poblacional

La descripción de las características sociodemográficas permiten ver que entre 2013 y 2017 la población objeto atendida en el SAP de la Universidad Santo Tomás corresponde a los estratos 2 y 3, se encuentran en edad escolar, y en su mayoría son población joven. Esto se relaciona con la tendencia a contar con remisiones de instituciones educativas y de la Secretaría de Educación; sin embargo, no se puede desconocer la presencia de un elevado número de casos de violencia intrafamiliar, remitidos por la Comisaría de Familia y presentes, en especial, en familias con hijos escolares de entre 6 y 12 años.

Respecto a la caracterización del contexto en relación con los motivos de consulta, se identifica una mayor centralización en los casos desarrollados en contextos familiares, aunque cabe resaltar que los contextos escolares y laborales también cuentan con una concentración significativa. Si bien esto da cuenta de que el abordaje terapéutico clínico es cada vez más abierto a analizar de forma más amplia el contexto donde se hallan inmersos los grupos familiares, también debe reconocerse un mayor interés de la comunidad por la consulta psicológica como una herramienta de apoyo en diversos escenarios.

### Perfil de generatividad y vulnerabilidad

Los resultados arrojan una ligera tendencia hacia la generatividad, específicamente en las variables de red vincular, vínculos construidos a nivel comunitario, circunstancias sociopolíticas que favorecen la solución de problemas, y en la dimensión dinámico-relacional —en especial en la estructura fraternal—. Estos hallazgos dan cuenta de las características de generatividad que permiten reconocer los recursos de los sistemas consultantes para afrontar sus dilemas relacionales, siendo la red vincular y la misma red relacional —al interior y al exterior de los sistemas familiares— los principales recursos que emergen en los momentos de crisis.

Ahora bien, es importante hacer énfasis en las categorías que han arrojado niveles altos de vulnerabilidad. Un aspecto para tomar en

cuenta y para trabajar en intervención clínica es el alto índice de vulnerabilidad encontrado en la categoría histórico-evolutiva, lo cual se relaciona con el resultado de la dependencia significativa encontrada en la categoría historia familiar, que afecta más a las mujeres que a los hombres. En el complejo de la característica, las tres dimensiones arrojaron niveles de vulnerabilidad, y esto hace pensar que los sistemas terapéuticos —consultantes y psicoterapeutas— en la evaluación clínica perciben como vulnerables la presencia de eventos en la historia familiar, la sobrecarga de demandas de la familia sobre el consultante y la presencia de eventos estresantes. Lo anterior lleva a concluir la importancia de convocar a los psicoterapeutas de los SAP a la focalización de niveles de intervención clínica que permitan centrarse en el reconocimiento de la dimensión histórica y sus categorías —historia familiar, sobrecarga de demandas de la familia sobre el consultante, y presencia de eventos estresantes—, con el fin de fortalecer el proceso terapéutico generativo.

Contrario a lo propuesto por Hernández y Estupiñán (2008), donde se afirma que “en general [...] la vulnerabilidad es proporcional a las limitaciones para enfrentar y recuperarse del impacto de eventos que implican una amenaza a la supervivencia como familia (p. 75)”, en este caso encontramos que contextos de generatividad pueden verse influenciados por el estrato socioeconómico, así que no necesariamente una alta generatividad se asocia a mejores condiciones socioeconómicas, o viceversa, si partimos de la premisa según la cual el pertenecer a estratos socioeconómicos bajos se considera como una condición de vulnerabilidad en los individuos y sus familias, siguiendo también a Piacente et al. (2006). Si bien los eventos estresantes son percibidos como condiciones que vulneran a los consultantes, estos últimos cuentan con una apropiación de recursos generativa para poder afrontar las dificultades, lo que indicaría que contextos de vulnerabilidad promueven, de forma simultánea, la generatividad.

Por último, la dependencia entre el tipo de cierre de los casos atendidos y los perfiles de generatividad-vulnerabilidad resaltan específicamente que los abandonos de los casos presentan una dependencia significativa con las características vinculares: red de apoyo social e histórico evolutivas. No obstante, el análisis de esta categoría se debe

relacionar con las dimensiones aisladas que arrojaron cada una en las evaluaciones descriptivas. En esa medida, la categoría de red vincular, al arrojar niveles homogéneos de vulnerabilidad y generatividad, no permite establecer la claridad en la dependencia con el nivel de abandono de las sesiones. Esto lleva a pensar que la red de apoyo —sea escasa o suficiente— podría relacionarse con no continuar con los procesos.

Asimismo, al evaluar la dependencia entre los vínculos construidos y el abandono de las sesiones, al ser más generativas que vulnerables, se encuentra que los vínculos parento-filiales y los vínculos comunitarios fortalecidos son indicadores que motivarán a los sistemas consultantes a abandonar el proceso terapéutico, lo cual puede ser un indicador de cambio por parte del sistema familiar.

También, en relación con las categorías del aspecto histórico evolutivo, al encontrarse con un nivel de vulnerabilidad, dan cuenta de la dependencia significativa con el abandono de las sesiones: entre más vulnerable se presenten los eventos en la historia familiar, la sobrecarga de demandas de la familia sobre el consultante, y la presencia de eventos estresantes, mayor probabilidad de abandono del proceso. Este hecho habla de la importancia de fortalecer los niveles de intervención clínica inicial para que se logre un enganche terapéutico que permita a los sistemas consultantes reconocer a los servicios de atención psicológica como una importante red de apoyo psicosocial en el manejo de sus dilemas, así como una estrategia para reconocer la vulnerabilidad y la generatividad como un continuo.

Debido a lo anterior, el presente trabajo permite no solo dar cuenta de una caracterización descriptiva de los casos atendidos en los servicios de atención psicológica, sino también trabajar las dependencias significativas entre las variables sexo, estrato socioeconómico, número de sesiones y ciclo vital familiar con los perfiles de vulnerabilidad y generatividad.

Finalmente, es importante mencionar que el estudio confirma la hipótesis principal, pues se da cuenta de una dependencia estadísticamente significativa entre las variables estrato socioeconómico, sexo, cantidad de sesiones y ciclo vital familiar con el perfil de vulnerabilidad-generatividad de las familias consultantes del SAP, aunque esta se refiere a ciertas categorías del perfil, como red vincular, vínculos, vulnerabilidad

social y condiciones histórico-evolutivas. Al conocer de forma específica estas relaciones es posible hacer una lectura más comprensiva de las particularidades de los encuentros terapéuticos, así como sugerir posibles rutas de intervención para el ejercicio de la clínica desde una perspectiva sistémica.

Así, teniendo en cuenta la lectura alrededor del perfil de vulnerabilidad-generatividad, se concluye que no todos los casos que presenten situaciones de vulnerabilidad carecen de los recursos para poder resolver sus dilemas clínicos. Uno de los principales recursos, teniendo en cuenta las características poblacionales de estrato y dificultades a nivel histórico-evolutivo, es el hecho de acudir por cuenta propia a buscar consulta psicológica; este es un aspecto importante para tener en cuenta como posibilidad generativa en poblaciones que se identifican tradicionalmente como en condiciones de vulnerabilidad.

En perspectiva, este estudio permitió ver cómo la coexistencia de la vulnerabilidad y la generatividad —como un continuo— permite identificar de forma más comprensiva el comportamiento de variables sociodemográficas que en principio pueden reconocerse únicamente como condiciones o factores de riesgo, y que en el espacio clínico podrían adquirir un papel generativo para la superación de las necesidades por las cuales se asiste a terapia familiar.

## Referencias

- Barbaranelli, C. y D'Olimpio, F. (2006). *Analisi dei dati con SPSS* (vol. 2). Led.
- Fried Schnitman, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Granica.
- Fried Schnitman, D. (2004). Un paradigma generativo para la psicología y la clínica [Ponencia]. En *Actas del VI Congreso Latinoamericano y XVII Nacional de Estudiantes de Psicología "El panorama de la Psicología en Latinoamérica"*. Bogotá, ANEPSI.
- Hernández, A. y Estupiñán, J. (2008). *Lineamientos Técnicos para la inclusión y atención de familias*. ICBF. <https://www.icbf.gov.co/el-instituto/sistema-integrado-de-gestion/lineamientos-tecnicos-para-la-inclusion-y-atencion-de>

- Hernández, A. (1989). *Familias no clínicas de Bogotá. Su funcionamiento según el modelo Circumplejo de D.H. Olson*. Editorial USTA.
- Hernando, M., Kuhne, W., Marinkovic, P., Pardo, P. y Pérez, O. (2010). Características de Consultantes y Proceso Terapéutico de Universitarios en un Servicio de Psicoterapia. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 3(1), 99-108. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.3110>
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., Vizcarra, J. y Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial data*, 6(1), 23-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81606104>
- Krieger, N. (2002). Glosario de epidemiología social. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 11, 480-490. <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2002.v11n5-6/480-490/>
- López, M., Montoya, D. y Dussán, C. (2012). Caracterización de los asistentes al centro de atención psicológica de la universidad de Manizales, 2006-2010. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2), 149-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309126826011>
- Miermont, J. (1993/2005). *L'écologie du lien*. L'Harmattan.
- Maglio, A., Molina, M., Raimundi, M., Gonzalez, M. y Schmidt, V. (2014). El apoyo familiar en la interfaz familia-trabajo. Construcción de una escala para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(37), 187-202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645433010>
- Morín, E. (1998). *El método: la vida de la vida*. Cátedra.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(21), 61-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645448005>
- Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Ministerio de Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Román-Cárdenas, A. P. (2017). *La entrevista clínica generacional aplicada en contextos vulnerables: Un ejercicio de Investigación e intervención con actores del conflicto armado Colombiano*. Editorial Académica Española.

# La emergencia de la corporalidad en relación con el fenómeno de la violencia familiar en diálogos generativos que posibilitan novedades adaptativas \*

CLAUDIA JOHANA LÓPEZ RODRÍGUEZ  
LUZ MARINA MONCADA TORRES

## Introducción

En el recorrido sobre las investigaciones que se han ocupado del fenómeno de la violencia familiar se evidencia que, aunque esta problemática social es de alta incidencia y estudio, aún no ha sido estudiada por la psicología clínica en relación con la emergencia de la corporalidad y las epistemologías complejas. La experiencia de la violencia familiar como vivencia sentida y significada a partir de una emergencia corporal conduce a pensar en la forma en que el cuerpo se sitúa en una dinámica interaccional y comunicacional, generadora de malestar o sufrimiento humano, en la que los escenarios de investigación/intervención entrarían a conversar frente a las posibilidades generativas y

---

\* Este capítulo hace parte de los resultados de la investigación docente titulada “La emergencia de la corporalidad en relación con el fenómeno de la violencia familiar en diálogos generativos que posibilitan novedades adaptativas”, adscrita a la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás.

de novedad que movilicen recursos adaptativos y de desarrollo en las personas que participan en dicho fenómeno.

Todo lo anterior podría generarse a partir del cuestionamiento generativo de las prácticas discursivas y relacionales más satisfactorias en los contextos sociofamiliares, para optar por cursos de vida elegidos, y a partir de la relación que tiene la familia con el contexto remitido, como el ámbito jurídico y los sistemas amplios con los que interactúa. En este sentido, Shotter (1999) y Merleau-Ponty (1964) definen la intervención clínica como una práctica responsiva de co-construcción y coordinación de significados y disposiciones que facilitan procesos de cambio y transformación, que se encarnan en el cuerpo, y que, junto con diálogos generativos y de indagación apreciativa en un fenómeno como la violencia familiar, facilitarían la generación de posibilidades generadoras de novedad y actualización frente al desarrollo de recursos adaptativos y de evolución en las familias que viven y narran dicho dilema.

Ahora bien, las narrativas alrededor de las experiencias de violencia familiar están generalmente situadas en la infancia, y es en esta en la que se cristalizan los maltratos y abusos, referidos como horizontes que son parte de la historia que se visibilizan en el cuerpo; en este sentido, no solamente se expresa el dolor en el lenguaje, sino también en la construcción de significados alrededor del cuerpo, la cual transita en la oportunidad de reconocer las huellas de su experiencia en lo corporal y en la definición del sufrimiento humano como una redefinición de la historia narrada y vivida, en tanto la vivencia sentida es inseparable del cuerpo.

Según Merleau-Ponty (1964), el cuerpo no se analiza solamente como estructuras físicas, sino como estructuras vividas y experienciales, y como ámbito de los mecanismos cognitivos en recursión y circulación: “Yo inevitablemente comprendo mi cuerpo como una espontaneidad que me enseña lo que no podría conocer de otra forma, a menos de que sea a través de esta” (p. 93).

De este modo, el cuerpo permite una relación permanente con el mundo, siendo esta una experiencia esencial que reacciona en la medida de su interacción con el otro, donde evidencia una nueva posibilidad de ser y posicionarse, frecuentemente en relación con un contexto

en el que emergen significados alrededor de la vida y la muerte como posibilidad de cambio y transformación que impactan el corpus del sistema familiar. Estos significados evidencian al concepto de muerte como una reorganización que emana nuevas posiciones que se encarnan en la vida.

El énfasis en las emergencias corporales, en relación con el fenómeno psicosocial de la violencia, ha permitido la creación de escenarios psicoterapéuticos y de consultoría que, recursivamente, posibilitaron funciones evolutivas y creativas en los sistemas a partir de conversaciones apreciativas y disposiciones encarnadas para lograr cambios relacionales y ecológicos, atendiendo a la cibernética de segundo orden, que posiciona al investigador/interventor como participante del cambio en un ejercicio reflexivo de sí mismo y de su participación junto con los sistemas consultantes.

Teniendo lo anterior en cuenta, el fenómeno/problema que se aborda en este estudio está relacionado con la emergencia de la corporalidad en relación con el fenómeno de la violencia familiar como un interés investigativo/interventivo que connota disposiciones y prácticas corporales tanto de los participantes y sus familias como de los investigadores/interventores y los sistemas amplios en los que participan. De este modo, sabemos que los procesos de cambio y transformación de lo humano frente a fenómenos como la violencia familiar invitan a comprender la emergencia de la corporalidad en prácticas que articulan lo singular de la experiencia con los relatos de cambio que se encarnan en el cuerpo. En este sentido, la presente investigación asumió la perspectiva sistémica en un marco epistemológico, a partir de la complejidad y la recursividad en los procesos de investigación/intervención.

Específicamente, el presente ejercicio de investigación/intervención tuvo como objetivo principal comprender tanto la emergencia de la corporalidad en relación con el fenómeno de la violencia en familias que viven dicha situación como la generación de novedades adaptativas y diálogos generativos como dispositivos clínicos que facilitan el cambio en procesos de investigación/intervención sistémica, teniendo como participantes las familias que consultan por dicho fenómeno, los terapeutas clínicos en formación, la investigadora-interventora, y los sistemas amplios en los que participan.

Bajo esta lógica, se generaron estrategias conversacionales ubicadas en un enfoque apreciativo que reconocen los recursos y capacidades de quienes viven el fenómeno de la violencia familiar, la amplificación de novedades adaptativas, y versiones más posibilitadoras de sí mismos, utilizando generativamente la autorreferencia que se ejercita en el chequeo propio de todos los actores participantes, para dar cuenta de sus efectos en las comprensiones, relaciones y contextos construidos en escenarios de investigación/intervención.

En este orden de ideas, tiene sentido preguntarse por el papel del psicólogo clínico como interventor ecosistémico, en relación con el encargo ético ligado al mejoramiento de la calidad de vida y los procesos de bienestar, conectados con la generación de novedades adaptativas en los sistemas amplios y familias que viven el fenómeno de la violencia familiar, pues es a través de diálogos reflexivos que se posibilitaría la conexión recursiva del presente con el pasado y el futuro, volviendo sobre la experiencia y postura de quienes viven dicho fenómeno, en recursión con los acontecimientos y metarreflexiones emergentes de la corporalidad; en otras palabras, posibilidades de coevolución y transformación humana.

Frente a esto, la psicoterapia es definida como una forma de relación, mediada por el tiempo, y dada en un contexto y en la interacción entre el sistema terapéutico y el consultante, en donde emergen los dispositivos terapéuticos como posibilidad de inmersión entre los relatos del consultante y del terapeuta, para dar cuenta de una movilización y transformación para el cambio, “es decir, es un encuentro que avanza a través de la interacción y no simplemente de la interpretación” (Estupiñán et al., 2017, p. 86).

Así, los procesos de cambio se articularon con la gestión de recursos ligados a novedades adaptativas que requieren que, por parte de los investigadores/interventores, se faciliten cuestionamientos reflexivos y generativos. En este orden de ideas, Fried (2006) afirma que: “La creatividad, una característica de los contextos generativos, permite a las personas posicionarse activamente frente al conflicto y reflexionar acerca de cómo desean o visualizan que una posibilidad que aún no comienza a ser” (p. 11).

De esta forma, se facilitó en la metodología el uso de la modelización, a partir del diseño de escenarios de investigación/intervención con las familias para propiciar posturas que focalicen el proceso de atención clínica en la generación y utilización de recursos disponibles útiles para la intervención.

Es importante mencionar que esto se realiza a partir de una mirada apreciativa, que trascienda la posturas centradas en las limitaciones y el déficit, con el fin de promover conversaciones e interacciones co-constructivas desde versiones complejas y ecológicas, lo cual permite la promoción de procesos de cambio ligados al desarrollo de novedades adaptativas como procesos dialógicos, que desarrollan diferentes recursos relacionales, y que adquieren sentido en la generación de escenarios de intervención clínica, en la amplificación de las novedades adaptativas, en los procesos de coevolución, y en la emergencia de la corporalidad, orientados por lógicas más esperanzadoras y generativas.

Asimismo, esta metodología permite el reconocimiento de los significados construidos a partir de la experiencia previa que se suma a la memoria y que termina justificando la historia que se narra y transforma con otros, lo que emana en una nueva forma de organización y equilibrio que sitúa al sistema familiar como una herramienta de ayuda en la trayectoria de búsqueda frente a este fenómeno clínico —que es abordado desde la comprensión del cuerpo encarnado—, en una situación que permite fortalecer las intervenciones desde el otro, quien puede ser signado como problema o como parte del cambio que da esperanza a una necesidad humana.

En ese orden de ideas, la investigación presentó interés por la producción de conocimiento, cambio y transformación, a partir de conceptos novedosos para la psicología clínica sistémicamente orientada —como la emergencia de la corporalidad—, y que puedan integrarse como principios conceptuales para la comprensión del fenómeno de la violencia familiar. De esta manera, surge como pregunta de investigación/intervención: ¿cómo la emergencia de la corporalidad se relaciona con el fenómeno de la violencia familiar y de qué manera, a partir de la creación de diálogos generativos, se facilitan novedades adaptativas en la intervención clínica?

## Método

### Tipo de investigación

El actual ejercicio considera la recursividad en los procesos de investigación/intervención, el enfoque sistémico en un marco epistemológico desde la complejidad (Munne, 2004; Morín, 1994) y la cibernética de segundo orden (Von Foerster, 1996) en la incursión del observador en lo observado. Las estrategias se relacionaron con la generación de escenarios conversacionales, de tipo reflexivo, en articulación con los procesos de reevaluación epistemológica, conceptual y metodológica propuesta, lo cual facilita el abordaje de fenómenos propios de la psicología clínica, los procesos de transformación y la generatividad humana, con recursos que permiten la sistematización e interpretación cualitativa a través del análisis narrativo conversacional.

Lo anterior confirma, como sustenta Estupiñán et al. (2017), a la narración como dominio, en tanto comunica y expresa las experiencias por medio de relatos: “la narración por medio del relato formaliza la comunicación” (p. 75); esto requiere de contextos que posibiliten las tramas relacionales que, a su vez, recrean las posturas autorreferenciales y simbólicas, lo que da sentido a las historias de las familias que transitan por el sufrimiento y el dolor.

### Participantes

Por una parte, se realizó un muestreo intencional con seis familias atendidas en los servicios de atención psicológica de la Universidad Santo Tomás con un motivo de consulta ligado al fenómeno de la violencia en sus diferentes dimensiones, quienes manifestaron motivación para participar en la investigación, mediante consentimiento informado; y, por otra, se incluyó a los terapeutas en formación de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás Bogotá. Dos de las seis familias fueron atendidas en escenarios de intervención clínica (psicoterapia-consultoría) por la investigadora-interventora. Con la Familia I se desarrollaron siete escenarios de intervención clínica, y con la Familia II, cinco escenarios.

Con los cuatro casos restantes se llevaron a cabo dieciséis escenarios de intervención clínica, con la participación de cuatro psicoterapeutas en formación que se encontraban en un proceso psicoterapéutico con familias que presentaban un motivo de consulta relacionado con la violencia. Los encuentros se desarrollaron a partir de procesos de observación participante para la generación de diálogos generativos entre las familias y el interventor clínico que posibilitaron la co-construcción y emergencia de la corporalidad asociadas a la violencia familiar como dispositivo que favorece novedades adaptativas y procesos de cambio como interventores sociales posicionados en la cibernética de segundo orden.

Cabe mencionar que los servicios de atención psicológica de la Universidad Santo Tomás se encargan de trabajar en red con diferentes instituciones prestando servicios de valoración, consultoría psicológica y psicoterapia a nivel individual, de pareja y familia. Lo anterior es coordinado por la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, respondiendo al compromiso social que implica ser un agente de cambio que promueve propuestas y respuestas puntuales a las dificultades que afectan a la comunidad, con el fin de mejorar su calidad de vida. Este servicio es reconocido como centro formativo e investigativo, en un contexto que facilita los procesos de investigación-intervención, en el cual participan docentes y profesionales en formación de pregrado y posgrado.

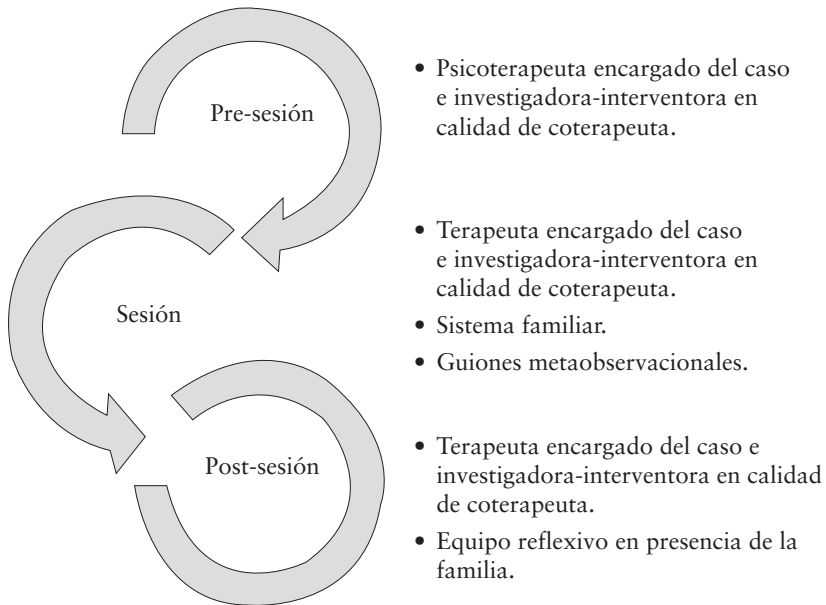
### **Procedimiento e instrumentos para la construcción de la información**

Los diseños de escenarios fueron desarrollados en una cámara de Gesell y fueron orientados por el modelo de intervención pautado por la Escuela de Milán (véase Figura 1), teniendo como escenas la pre-sesión, la sesión y la post-sesión en la emergencia de construir contextos de conversación reflexiva, posibilidades metaobservacionales, y la participación de los actores involucrados: terapeuta del caso, sistema consultante e investigadora-interventora. Tiene sentido aclarar que la investigadora-interventora asumía de forma paralela el rol de coterapeuta, lo que permitió la activación de procesos autorreferenciales y de metaobservación.

El guion conversacional y las escenas dispuestas según el protocolo de Milán tuvieron variaciones y cambios a partir de las vicisitudes de la conversación, la singularidad del proceso, las curiosidades emergentes y el aprovechamiento de aperturas en relación con los procesos de cambio, haciendo énfasis en este escenario en la generación de diálogos apreciativos que facilitaron nuevas posibilidades relacionales y de incorporación de novedades adaptativas con sentido para sus miembros.

Asimismo, la reflexividad se propuso como principio organizador, en el que se incluye al observador en la observación para dar cuenta de lecturas ecológicas que posibilitan una postura contextual, recursiva y compleja, buscando la transformación del fenómeno.

Figura 1. Protocolo de Milán desarrollado en los diseños de escenarios narrativo-conversacionales



Fuente: elaboración propia.

La pre-sesión y la post-sesión facilitaron la construcción conjunta de posibilidades de ajuste y evolución para los sistemas involucrados, la organización del contexto y del sistema terapéutico-investigativo-interventivo, en el marco de la generatividad y las miradas apreciativas, lo cual tuvo un efecto en la forma en la que se construyó la conversación. De este modo, los dilemas y conflictos se entendieron en términos solubles, y la construcción de hipótesis y lecturas relacionales se vieron como comprensiones posibles que podrían ser negociadas ante la pérdida de su utilidad.

Con los psicoterapeutas en formación que habían atendido a familias con un motivo de consulta ligado a la violencia: 1) se desarrolló la metaobservación de las intervenciones de los psicólogos clínicos en formación, en relación con la emergencia de la corporalidad frente al fenómeno de la violencia familiar como elemento configurador de prácticas encarnadas en las personas que viven dicha situación y el desarrollo de diálogos generativos entre las familias y el interventor como dispositivo que favorece novedades adaptativas y procesos de cambio; y 2) el método que se desarrolló y ejecutó para la construcción de datos se relacionaba con procesos ligados a la observación participante, que desplegó procesos reflexivos en la creación de guiones metaobservacionales con los terapeutas en formación. En la Tabla 1 se establece el guion general para el desarrollo de la observación participante.

Entre la investigadora-interventora y las familias con un motivo de consulta ligado a la violencia: 1) se generaron escenarios conversacionales de tipo reflexivo en la atención de dos casos clínicos ligados a la violencia familiar, planteando el diseño de escenarios de investigación/intervención en relación con los objetivos planteados; y 2) las sesiones fueron video-grabadas y los relatos se organizaron en matrices de análisis de tipo categorial deductiva, diseñadas para tal objetivo.

Los conceptos metodológicos en los que se estructuraron los resultados se conectaron con el desarrollo de las preguntas de investigación/intervención y resolución de los objetivos e hipótesis explicativas, entre las que se encuentra la emergencia de la corporalidad en relación con el fenómeno de la violencia y la creación de diálogos generativos en articulación con la emergencia de novedades adaptativas.

Tabla 1. Guion metaobservacional

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender la emergencia de la corporalidad, en relación con el fenómeno de la violencia familiar, como elemento configurador de prácticas encarnadas en las personas que viven dicha situación.</li> <li>- Facilitar diálogos generativos entre las familias, el interventor clínico, y otros sistemas amplios, que posibiliten la co-construcción y emergencia de la corporalidad asociadas a la violencia familiar como dispositivo que favorece novedades adaptativas y procesos de cambio.</li> </ul>
Focos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La emergencia de la corporalidad, la violencia familiar, los sistemas amplios, los diálogos generativos, las novedades adaptativas, los relatos alternos, los relatos privilegiados, y la auto y heterorreferencia-reflexividad.</li> </ul>
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escenario narrativo-conversacional y de intervención eco-sistémica.</li> <li>- Equipo reflexivo y coterapia.</li> <li>- Guion de metaobservación.</li> <li>- Observación participante.</li> </ul>
Preguntas orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se entiende el fenómeno de la violencia familiar y cómo se realizó dicha puntuación?</li> <li>- ¿Cómo la emergencia de la corporalidad, en relación con el fenómeno de la violencia familiar, podría surgir como un elemento configurador de prácticas encarnadas en las personas que viven dicha situación?</li> <li>- ¿Cómo participan los sistemas de creencias, en un orden cultural, social y político, para construir formas de interacción y prácticas lingüísticas legitimadas y naturalizadas en la perpetuación de las pautas de violencia en la familia?</li> <li>- ¿Cómo la familia que vive el fenómeno de la violencia presenta interacciones que en momentos otorgan a la experiencia un carácter restrictivo, frente a la dificultad para emerger en nuevas formas de organización, actualización y diversificación de su experiencia?</li> <li>- ¿Cómo se configuran funciones evolutivas y creativas en los sistemas relacionados con procesos de cambio desde conversaciones apreciativas y disposiciones encarnadas?</li> <li>- ¿Cómo la experiencia de la violencia familiar como vivencia sentida y significada desde una emergencia corporal nos conduce a pensar en la forma en que el cuerpo se sitúa en una dinámica interaccional y comunicacional?</li> </ul>

Preguntas orientadoras

- 
- ¿Cómo se privilegia en el accionar terapéutico con la emergencia de la corporalidad como presencia ignorada, en relación con la violencia familiar, para favorecer novedades adaptativas y transformación generativas entre los actores?
  - ¿Cómo la emergencia de la corporalidad se relaciona con el fenómeno de la violencia familiar y de qué manera, a partir de la creación de diálogos generativos, se facilitan las novedades adaptativas en la intervención clínica dentro del proceso de investigación/intervención de segundo orden?
  - ¿Cómo facilitar diálogos generativos entre las familias, el interventor clínico y otros sistemas amplios, que posibiliten la co-construcción y emergencia de la corporalidad asociadas a la violencia familiar como dispositivo que favorece novedades adaptativas y procesos de cambio?
  - ¿Cómo el psicólogo clínico amplía las comprensiones del fenómeno de la violencia desde la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad?
  - ¿Cómo se articulan los investigadores/interventores o terapeutas con las familias y sistemas amplios (ámbito psico-jurídico) para redefinir y generar procesos de cambio en este fenómeno?
  - ¿Cómo los procesos de cambio y transformación de lo humano frente a fenómenos como la violencia familiar se encarnan en el cuerpo frente al desarrollo de recursos adaptativos y de evolución en las familias que viven y narran dicho dilema?
  - ¿Cómo se conecta recursivamente el acople emocional propiciado por los procesos auto y heterorreferenciales en la construcción de momentos de cambio orientados por diálogos generativos y lógicas abductivas que vinculan el orden de la singularidad y los procesos co-evolutivos?
  - ¿Qué modos de conversar y disposición corporal del terapeuta facilitan los procesos de cambio en el sistema?
  - ¿Qué efecto produce la metaobservación en el desarrollo del caso?
- 

Fuente: elaboración propia.

Se transcribieron los escenarios conversacionales, utilizándose un nivel descriptivo/explicativo e interpretativo en el tratamiento de las secuencias conversacionales con los actores participantes. También, se llevó a cabo la metodología propuesta por Tusón (2015) para el análisis conversacional, dando cuenta de los aspectos formales en cuanto los silencios, solapamientos, el orden de los hablantes, la manera en que se articula la conversación a través de las preguntas, las respuestas, las respuestas que surgen sin pregunta, el despliegue de los temas y las diferentes rutas conversacionales.

### Consideraciones éticas

En el ejercicio investigativo-interventivo que se priorizó en el presente proyecto docente se buscó preservar el acercamiento al fenómeno de estudio como un ejercicio comprensivo y explicativo que contribuyera al bienestar y a la calidad de vida de las personas, las familias y los sistemas amplios que viven la situación de violencia. Esto se realizó por medio de la articulación de dominios conceptuales en relación con la epistemología cibernética de segundo orden y la construcción de conocimiento como un principio ecológico. A través de la modelización de procesos investigativos/interventivos, se pretendió dar cuenta de los principios de contextualidad y reflexividad, en relación con el fenómeno y el problema de investigación-intervención.

Asimismo, se integró el interés del proyecto en la creación de conocimiento novedoso, rescatando las realidades de los contextos de intervención para el desarrollo creativo de los métodos e intervenciones que respondan de manera coherente a las demandas del entorno social y político del país, y nutran los avances teóricos. Además, dentro de un contexto de confidencialidad, se buscó el “reconocimiento de la diversidad de las voces de los actores de los contextos sociales y humanos que se organizan asociados al campo-problema” (Duque et al., 2015, p. 18); en este sentido, el proyecto buscó reconocer las necesidades contextuales y las singularidades locales de los individuos, las familias y otros sistemas amplios. Para ello, se concertó el consentimiento informado como documento indispensable para responder al principio de confidencialidad.

Sumado a lo anterior, y teniendo en cuenta el alto componente emocional planteado en este tipo de investigaciones, fue necesario acudir al ordenamiento legal y normativo vigente, en el que se reconocen la dignidad humana de los sistemas consultantes y los sistemas familiares que fueron parte de las intervenciones, permitiendo libremente la continuidad o retiro de la investigación; esto de acuerdo con la Resolución 8430 de 1993.

## Resultados

A continuación se presentan los datos sociodemográficos de los cuatro casos metaobservados (Tablas 2, 3, 4 y 5) y de los dos procesos desarrollados de forma directa (Tablas 6 y 7).

Tabla 2. Datos sociodemográficos (Caso 1)

Decodificación	Edad	Rol	Profesión	Ocupación	Tipo de violencia
F (Hombre)	45 años	Pareja	Artista plástico	Independiente	Física y psicológica
LF (Mujer)	36 años	Pareja	Artista en cine y televisión	Hogar	

*Nivel de intervención:* pareja e individual.

*Institución que remite:* ninguna.

*Motivo de consulta inicial:* F: “Básicamente hemos tenido episodios de violencia dentro de la casa con nuestro hijo presente, y lo que yo veo es que en LF hay una impulsividad en cosas que yo creo que se pueden arreglar hablando, pero ella estalla y no para. El último episodio fue en octubre, ella con un cuchillo, rompe cosas del trabajo, agredirme a mí, agredir mis cosas, romperlas, y pues creo que es peligroso, es una impulsividad de esas que puede matarme a mí o al niño, y no sé, eso es lo que me parece”. LF: “Pues porque no puedo controlarme, yo me siento frustrada, yo creo que es el detonante de todo, a nivel profesional, personal, como en los momentos de crisis, soy muy negativa”.

*Número de sesiones metaobservadas:* 3.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Datos sociodemográficos (Caso 2)

Decodificación	Edad	Rol	Profesión	Ocupación	Tipo de violencia
M (Mujer)	44 años	Pareja	Bachiller	Ama de casa	Física y psicológica
L (Hombre)	54 años	Pareja	Bachiller	Conductor	

*Nivel de intervención:* pareja e individual.  
*Institución que remite:* ninguna.  
*Motivo de consulta inicial:* M: “Mi esposo tiene serios inconvenientes del manejo de la ira, en ocasiones me lastima psicológicamente y hemos llegado a situaciones de agresividad física”. L: “Sí, yo, pues, quiero cambiar. La anterior psicóloga que nos atendió le recomendó a mi esposa que nos separamos, pero, pues, yo no creo que un profesional pueda decir eso así como tan abiertamente”.  
*Número de sesiones metaobservadas:* 3.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Datos sociodemográficos (Caso 3)

Decodificación	Edad	Rol	Profesión	Ocupación	Tipo de violencia
CR (Mujer)	22 años	Consultante	Psicóloga en formación	Estudiante	Sexual y psicológica
Y (Hombre)	48 años	Padre	Universitario-profesional	Empleado estable	
LA (Mujer)	46 años	Madre	Universitario-profesional	Empleo estable	
P (Hombre)	30	Expareja	Universitario en formación	Empleo inestable	

*Nivel de intervención:* familiar e individual.  
*Institución que remite:* ninguna.  
*Motivo de consulta inicial:* CR: “Vengo aquí buscando ayuda para superar un evento difícil que viví hace algún tiempo. Yo fui víctima de agresión sexual por parte de mi novio, he intentado superarlo, incluso me fui a Perú para hacer un voluntariado y no he podido”.  
*Número de sesiones metaobservadas:* 3.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Datos sociodemográficos (Caso 4)

Decodificación	Edad	Rol	Profesión	Ocupación	Tipo de violencia
LC (Mujer)	20 años	Consultante	Bachiller	Desempleada	Sexual y psicológica

*Nivel de intervención:* individual.

*Institución que remite:* comisaría de familia.

*Motivo de consulta inicial:* LC: “Una profesora me ubicó en el hogar de paso y de allí las doctoras me dijeron que yo necesito terapia y creo que es verdad y quiero tener apoyo psicológico, por todo lo que me ha pasado”.

*Número de sesiones metaobservadas:* 3.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Datos sociodemográficos (Caso 1 de intervención directa)

Decodificación	Edad	Rol	Profesión	Ocupación	Tipo de violencia
E1 (Mujer)	37 años	Pareja	Bachiller	Empleado estable	Psicológica
E2 (Hombre)	41 años	Pareja	Bachiller	Empleado estable	
E3 (Hombre)	14 años	Hijo	Estudiante	N. A.	Psicológica y física
E4 (Hombre)	10 años	Hijo	Estudiante	N. A.	

*Nivel de intervención:* pareja, familiar, e individual.

*Institución que remite:* comisaría de familia.

*Motivo de consulta inicial:* E2: “Mi hijo E3 le pegó a mi hijo E4, entonces yo lo palmaté y él se me enfrentó, mi esposa se metió para que no le pegara a mi hijo, ahí empezaron los problemas”. E1: “Yo tuve problemas hace poco con él, se pone muy agresivo cuando toma, el niño mayor le tiene miedo y él no lo sabe corregir, me tocó ir a la comisaría y de ahí nos mandaron para acá”.

*Número de sesiones:* 7.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Datos sociodemográficos (Caso 2 de intervención directa)

Decodificación	Edad	Rol	Profesión	Ocupación	Tipo de violencia
W1 (Hombre)	40 años	Pareja	Técnico	Trabajador independiente	Psicológica (relación con su expareja)
W2 (Mujer)	68 años	Madre	Bachiller	Trabajadora independiente	
W3 (Niño)	5 años	Hijo	Estudiante	N. A.	

*Nivel de intervención:* familiar.

*Institución que remite:* comisaría de familia.

*Motivo de consulta inicial:* W1: “Me mandaron de la Comisaría de Familia porque me pidieron distanciarme de mi pareja, nosotros hemos tenido muchos problemas y la verdad no sé si nuestra relación pueda continuar, tuvimos unas discusiones y el hijo de nosotros está en la mitad de todo”.

*Número de sesiones:* 5.

Fuente: elaboración propia.

Como se explicaba en el acápite de método, la estructura organizativa del capítulo de resultados tiene como ejes centrales la emergencia de la corporalidad en articulación con la violencia familiar, y la creación de diálogos generativos en relación con las novedades adaptativas.

## La emergencia de la corporalidad en articulación con la violencia familiar

Partiendo del marco legal que considera el *Documento de análisis de la política pública nacional para las familias colombianas* presentado por el Ministerio de Salud y Protección Social en 2012, la familia es un sistema relacional recíproco en el que se hacen visibles las diferentes relaciones que dan cuenta de las estructuras sociales, las cuales son fortalecidas por el amor y el vínculo emocional que las conforma y que permea las relaciones con los contextos que la rodean.

Estas comprensiones, emergentes en la complejidad de la violencia, permean cada uno de los subsistemas que retoman la familia como una posibilidad de amor, que promueve el diálogo y el contacto humano

en un contexto relacional, abordada “como una construcción social de realidades humanas elaboradas por personas, parejas, familias y colectivos” (Estupiñan, 2003, p. 67), en reflexión a los acontecimientos que son de carácter cotidiano y que dan significado a la interacción que se construye en el marco del hogar.

No obstante, la construcción de significados respecto al amor en las parejas participantes reproduce pautas relacionales de dominio y sumisión, en un ciclo de sometimiento y frustración ante la generación de expectativas que, en consecuencia, idealizaban el sentido de ser cónyuges y las nociones de amor romántico, ubicándose en un segundo plano los proyectos de desarrollo personal a través de la naturalización de los estereotipos de género. Al respecto, Tenorio (2012) explica que las parejas tradicionales se caracterizan por presentar un sentimiento que cambia con el tiempo, es decir, que se transforma con la convivencia y los años, relacionándose con la costumbre, el amor por los hijos y la formación de la familia.

Asimismo, vemos que las semánticas acerca del amor tradicionales están estrechamente relacionadas con el desarrollo de rituales —como, por ejemplo, el matrimonio, el nacimiento de los hijos, etc.— en los que se requiere del autosacrificio, y en donde las mujeres son definidas como las responsables de mantener el hogar y de la educación de los hijos. En este sentido, el amor se define como un acto de entrega total, con ideas limitadas acerca de dicha experiencia, en el que se normalizan las vivencias de sufrimiento. En cuanto a la narrativa cultural alrededor del matrimonio y su perdurabilidad, entre las parejas casadas se define como un mandato generacional, con sistemas de creencias y tradiciones sociales que interfieren de forma significativa en el sentido de compromiso y continuidad.

En este orden de ideas, White y Epston (1993) explican que: “Un resultado deseable para el consultante podría ser la generación de relatos alternativos, que le permitan representar e incorporar nuevos significados, construyendo con ellos posibilidades más deseables, nuevos significados que las personas vivirán y evidenciarán como más útiles” (p. 31). De este modo, en la comunicación se debe tener en cuenta no solo las palabras, sino también todos aquellos elementos espontáneos en nuestro devenir como sujetos sociales.

En la propuesta interventiva de Fernández y Medina (2016) también se hace hincapié en las deconstrucciones de las mujeres sobre los motivos para permanecer en una relación de pareja a pesar de vivir situaciones de malestar. Allí, identifican que el temor por hacer sufrir a los hijos, las lealtades familiares —en especial a los padres—, la dedicación y los esfuerzos por luchar por la continuidad en la relación, en la que, a mayor tiempo invertido en esta pauta, se encuentra mayor dificultad para disolver la vinculación. Esto mismo es una concurrencia emergente en el ejercicio investigativo planteado.

Por otra parte, se considera que la identidad narrativa de los actores involucrados en la secuencia relacional generadora de violencia corporiza relatos relacionados con connotaciones ligadas a la agresividad o falta de control de impulsos que enfatizan en construcciones deficitarias, lo cual hace parte de un componente estático y no cambiante que ha generado culpa, carga y sufrimiento. Así, ante un mayor despliegue de un *self* interaccional, mayores las posibilidades de flexibilizar los sistemas de significación rígidos y, de este modo, las “estructuras” definidas como fijas y predeterminantes se actualizarán (López y Plazas, 2012).

Asimismo, la descalificación y no reconocimiento relacional en las familias se relaciona con la no legitimación de las emociones en su expresividad, caracterizadas por el silencio y la poca receptividad —en cada uno de los miembros del holón familiar—, que se unen a las tensiones de la trayectoria del ciclo vital, como dedicar tiempo y esfuerzos para conciliar los dominios conyugales y parentales en una distribución de funciones que se asumió de forma desligada y desconectada en la vinculación. Además de esto, se encontró que la transgresión de los roles, funciones y límites no favorecían novedades adaptativas frente al ciclo vital individual y familiar. Desde allí, se hace imprescindible comprender que la violencia se da como fenómeno relacional (Perrone, 2007, citado por Barbosa, 2014), dado que el ser humano es social y requiere de la interacción para generar conversaciones dialógicas que son transmitidas y dadas por la acción en el actuar, posicionándolo en un contexto en el que se legitiman las relaciones de poder enmarcadas desde el género, el rol dentro del hogar, el posicionamiento y la pauta que los relaciona con una postura sociocultural.

Ahora bien, esta pauta se alimenta con mensajes doble vinculantes, donde se termina perdiendo la posibilidad de buscar mundos posibles ante la problemática que al parecer se encuentra cristalizada en sus principios de creatividad, debido a la complementariedad rígida en los vínculos de las diadas conyugales, llevándolos a que la relación no encuentre alternativas y posibilidades adyacentes a nivel relacional. De este modo, cuando se viven situaciones de violencia, se ven alterados los procesos de bienestar y autonomía, y por tanto se desarrollan interacciones repetitivas que clausuran la emergencia de novedades adaptativas y de reorganización entre sus miembros, lo cual requiere de reorganizaciones relacionales y lingüísticas de alta complejidad. No obstante, la violencia psicológica es una problemática que no tiene la implicación e intervención legal y social que debería tener, a pesar de que esa experiencia configura los diferentes dominios psicológicos, emocionales, familiares, sociales y políticos que se definen en cada sistema alrededor de la construcción de esa experiencia, lo cual repercute en los procesos de individuación y autonomía (Turriago y Valencia, 2012)

Por otra parte, se encontró que en los casos metaobservados, cuando emergían motivos de consulta relacionados con violencia sexual con persona conocida, estos venían asociados a discursos reiterativos que giraban en torno al grado de responsabilidad o “culpabilidad” que posiblemente experimentaban ante el suceso. Un discurso permeado por los constantes cuestionamientos que se generan en torno a las condiciones y la historia de la relación y en el que el asunto de los “límites” no estipulados cobraba gran protagonismo en las participantes.

Sumado a lo anterior, en las condiciones de violencia se enmarcan también las dificultades que impactan a los adolescentes y jóvenes que, particularmente, presentan posibles pensamientos autolesivos que pueden terminar en la ocurrencia de factores predisponentes —intentos de suicidio— como resultado de familias desintegradas con bajos niveles de relación, problemas económicos y violencia intrafamiliar, y que pueden impactar a estos grupos etarios, desde acciones que no pueden ser evitadas que llevan a pensamientos de dolor y sentimientos de culpa, constantes en la consolidación y reajuste de los sistemas familiares que transitan por este fenómeno. Ese tipo de creencias culturales tienen significativa incidencia en la manera en que las personas que sufren

dicho evento, y en cómo asumen, afrontan, gestionan y consolidan la redefinición y gestión de lo ocurrido. Es aquí donde las relaciones con los sistemas amplios cobran un lugar significativo —en este caso, los vínculos familiares y sociales establecidos por las consultantes—. Esto posibilitó el acercamiento a otros escenarios, como el jurídico.

En tal sentido, Anderson y Goolishian (1988) ponen su acento en la amplificación de lo no dicho como un escenario en el que se promueve la expresividad, y hacen alusión a los pensamiento y diálogos internos que requieren ponerse a circular, definidos como aquellos pensamientos e ideas aún no hablados porque no han estado disponibles o no se presentan las condiciones contextuales y relacionales para su metacomunicación. En este sentido, la relación terapéutica propuesta en la investigación se adhiere a la generación de escenarios que faciliten su interlocución. Según Griffith y Griffith (1996), los dilemas no decibles son situaciones de doble vínculo en las que la persona se siente atrapada, no solo porque no hay camino visible hacia la solución, sino porque también no puede iniciar la clase de conversaciones necesarias para resolverlo, hasta que el cuerpo no puede reprimirse y expresa su tensión.

Silenciar la propia voz para proteger las relaciones que se definen como vitales configura una ruptura entre el lenguaje y el cuerpo, y esto se vive como un dilema no decible, en el que la experiencia de violencia fue definida como un secreto durante la historia familiar, o ha sido restada la magnitud y el impacto de dichas violencias.

La investigación basada en la propuesta de Pakman (2010, 2014) reconoce la importancia de explorar las recursiones entre los conceptos de micropolítica y poética en el proceso de atención terapéutica. En este sentido, describe aquellos guiones de conversación que hacen parte del dominio social y cultural a partir de tramas relacionales dominantes que generalizan la experiencia, en contraposición a las micropolíticas y su carácter novedoso y singular, basados en la redefinición de la experiencia humana. En ese orden de ideas, el evento poético aparece fuera de la micropolítica de los significados privilegiados que posibilitan la apertura a la imaginación. De este modo, se ubica el fenómeno de la violencia y su emergencia en la cotidianidad de la vida de las personas y familias en pautas interaccionales y narrativas cristalizadas y rigidizadas, lo que da cuenta de las múltiples dimensiones que circulan en

la comprensión del fenómeno, ubicado en un espacio narrativo que no facilita la emergencia de recursos evolutivos, de desarrollo o de diversificación de la experiencia familiar —en términos de crecimiento— y que, al mismo tiempo, naturaliza los modos de interacción, legitimados como una forma de desconocer al otro.

De igual forma, lo definido y significado como violencia se relaciona con los procesos metalingüísticos frente a la naturalización de la misma cuando las personas no logran reconocer la singularidad en la interacción dinámica de las voces participantes, a partir de la restricción de las puntuaciones y distinciones en la construcción de realidades en las que se vuelven confusas las reglas de convivencia y relación.

Ahora bien, la emergencia estético-corporal en el establecimiento de la relación terapéutica y el diálogo conversacional desarrollado, así como las diferentes modulaciones y matices a partir de momentos únicos, incluyeron diferentes cualidades dotadas de sentido que cualificaron la relación terapéutica (Pakman, 2014). Así, las distinciones construidas social y culturalmente sobre el género en la incursión de discursos privilegiados adquieren sentido y significado en ámbitos donde han sido legitimados y replicados, lo cual habla de la complementariedad de dichos roles en formas de relación y prácticas consistentes con discursos que adquieren un carácter oficial y convencional, en un plano que no favorece la emergencia de novedades adaptativas y reconfiguraciones identitarias.

La comunicación entre las familias que vivenciaban dilemas relacionales cercanos a la violencia psicológica negaban la posibilidad de volver sobre lo conversado, de modo que se cuestionaban las interpretaciones personales por las tramitadas en secuencias relacionales perturbadoras en ciclos de abuso, que limitaban el inicio de una conversación reflexiva entre las personas encadenadas en esa dinámica relacional, lo cual silenciaba el cuestionamiento y capacidad de esclarecer el sentido de la comunicación y la relación. En este sentido, lo decible tiene en cuenta las temáticas dominantes, los contenidos, las diferentes escenas y los hitos significativos, así como la organización del diálogo, el ritmo, la velocidad del lenguaje y el uso de los silencios, el tono emocional, las posturas corporales y los momentos de tensión; y, en relación con lo no decible, el autor enfatiza en las voces

implícitas que se presentan durante el encuentro terapéutico, más allá de las palabras o narrativas (Pakman, 2014).

Por lo tanto, las emociones vividas en las escenas de violencia cercanas al miedo generaban en los participantes de la investigación, especialmente en la vinculación entre padres e hijos, un eco que paralizaba las disposiciones corporales y de metacomunicación sobre el interés de detener el ciclo de maltrato en sus alcances, así como la intención de permanecer fuerte a pesar de las connotaciones emocionales ligadas al sufrimiento, en una relación jerárquica con una carga emocional que irrumpe el proceso de bienestar y que se recrea como el motor de la búsqueda de ayuda. Es por esto que, para Watzlawick (1991), la comunicación no es necesariamente intencional, y en ella se definen los aspectos referenciales y conativos, en los que los aspectos relacionales aparecen en el trasfondo de la espontaneidad. El aspecto conativo se convierte en una metacomunicación.

Por otra parte, se evidenció que se configuran relaciones entre padres e hijos en las que el hijo en edad adolescente experimenta sentimientos de ira y frustración al sentir que no puede responderle a su padre ante los gestos de maltrato, por lo cual intenta ingresar a una escalada de carácter simétrico, donde se observa que en ocasiones se instrumentaliza la relación frente a la asignación y exigencia en el cumplimiento de obligaciones y responsabilidades, en un clima relacional generador de tensión para la familia, a partir del incremento de hostilidades que menoscaban los recursos en el joven y su capacidad para interlocutar reflexiva y críticamente con la autoridad impositiva que pretende ejercer el padre, en un ejercicio de control que silencia la voz de los hijos.

Los actores, para no incrementar las escaladas de violencia, silencian no solamente el dominio oral, sino el corporal y el nivel de sufrimiento vivido, cuando en la relación no se tiene la posibilidad de dar cuenta de que se ha encapsulado la experiencia que no se había podido tramitar a partir de su imposibilidad comunicativa en relación con la adhesión de valores sociales que perpetúan la sumisión de niños y mujeres, articuladas a nociones de género tradicionales.

En ese orden de ideas, los usos sociales de la cultura afectan la comunicación de dilemas, en donde algunas experiencias de vida y

acontecimientos podrían tener consecuencias opresivas para el sí mismo o para otro. En los casos observados, el poder se encontraba centralizado en uno de sus integrantes, facilitando las reafirmaciones de la parentalidad, teniendo en cuenta que el padre justificaba y explicaba el maltrato o la corrección física como una forma de “contener a sus hijos del mal camino y de ejercer control”. Con esto, lo que hacían era replicar pautas de maltrato transgeneracionales en las que se intentaba reafirmar la autoridad ante la observancia del sistema jurídico, la cual es entendida inicialmente como una amenaza para ejercer libremente el estilo de disciplina que tiene —como padre— a partir de la sensación de descalificación experimentada y la apertura para que sus hijos presenten desobediencia y reten su autoridad.

Al respecto, Anto et al. (2015) explican que la intervención jurídica se ejecuta a través del desarrollo de medidas de protección acordes con la ley, en la que, como parte de las sanciones, se establecen cauciones a las personas implicadas en los hechos de violencia familiar que, durante las audiencias, persisten en el maltrato y las agresiones verbales. En particular, la reparación se basa en la protección que generan las diferentes redes de apoyo institucionales como la fiscalía, los hogares de paso, el instituto de medicina legal, las comisarías de familia, los consultorios jurídicos de las universidades y las instituciones prestadoras de servicios en salud. Un elemento en común en las intervenciones jurídicas responde al seguimiento y cumplimiento de las normas, más que en la redefinición de los conflictos, aunque la motivación de los profesionales se orienta al mejoramiento de la convivencia en los actores involucrados en el circuito de violencia.

Como idea complementaria, las intervenciones jurídicas de carácter punitivo generan efectos inmediatos en la medida en que se coarta la conducta violenta. En otros casos, la intervención conciliatoria consiste en el establecimiento de una multa cuando se identifica un riesgo de violencia, con el propósito de persuadir a la pareja en conflicto; sin embargo, esto no resuelve las diferencias que iniciaron la queja y tampoco se modifican o cambian las razones que determinaron las diferencias entre las personas, lo cual no contribuye al alivio del malestar psicológico en las personas receptoras de la violencia (Anto et al., 2015).

En consecuencia, lo denominado “violencia” se encuentra relacionado por la predominancia de discursos y prácticas lingüísticas que construyen realidades sociales e interaccionales ligadas a discursos deficitarios, que reafirman puntuaciones por parte de los profesionales y las instituciones relacionadas con la ausencia de recursos y percepciones de carencia.

En la actualidad, las realidades sociales replantean la construcción de los fenómenos en el marco de la violencia, su complejidad y su comprensión, ya que son emergentes en las relaciones sociales, donde se evidencian situaciones que impactan la salud pública desde lo particular de un sistema familiar, siendo el suicidio consumado uno de los casos que responden a una práctica corporizada de la violencia, en tanto expresa de forma definitiva la ausencia, falta o sobrevinculación en un contexto familiar.

A partir de ello, Pinillos (2020a) resalta el valor político que tiene la familia en la sociedad y la forma en que se convierte en el casi único responsable de satisfacer sus necesidades vitales, económicas y sociales, a partir de su nuclearización. A su vez, lleva explicativamente a entender la familia, a partir de versiones jurídicas y políticas como el centro en el que se desarrollan los problemas y las soluciones de la sociedad, lo cual invisibiliza el contexto de responsabilidad que la sociedad tiene con sus integrantes. El tránsito de la familia como sujeto colectivo, según el autor, enfatiza en las interacciones con las instituciones y los procesos de corresponsabilidad, de carácter colaborativo entre el Estado, la sociedad y la familia, gestados a partir de su supervivencia y la promoción del bienestar social y familiar. De este modo, Pinillos (2020b) destaca cómo en la familia recae la responsabilidad de participar en el cambio político a partir de los condicionantes sociales e históricos, y concluye con la importancia de fortalecer la interacción con el contexto cultural en sus procesos de adaptación y órdenes de relación con los demás subsistemas sociales.

Ahora bien, es de destacar que el cuerpo, vivido como referente ontológico y experiencial, construye sentidos de vida situados en la experiencia corporal y existencial en el mundo, pasando del cuerpo objeto de ciencia a un cuerpo “fenoménico” y perceptual que vive la

vida como una experiencia corpórea, perceptiva y emocional, con otras corporalidades y el propio cuerpo.

De hecho, una de las participantes, luego de poner en conocimiento de las autoridades la situación de violencia familiar, posterior a la medida de protección decidió la no continuidad de la relación a nivel conyugal, por lo cual tuvo que mediar en la educación y crianza de los hijos, requiriendo procesos de reajuste y de autoorganización de mayor complejidad, hacia la restructuración de las relaciones y roles, y la redefinición de la relación con la familia extensa, los deseos de retaliación —a través de los dilemas no resueltos y las cuentas pendientes que no fueran saldadas— en la construcción de acuerdos que evitaran que su hija en edad escolar quedara triangulada en medio de un nuevo conflicto familiar.

En otro caso, al no ser permitido relacionalmente en este hogar que los hijos interlocutaran crítica y reflexivamente sobre la posición del padre cuando se mostraba punitivo y hostil en la interacción frente a normas y tareas del hogar o colegio se silenciaban las acciones y lenguaje oral en la interacción, teniendo en cuenta que en la adolescencia los jóvenes se preparan para un ejercicio de mayor autonomía e individuación respecto al desarrollo de recursos evolutivos de cambio en el sistema familiar que favorecieron dicha emergencia. Lo anterior era vivido por el joven como una situación de carácter traumático generadora de sufrimiento. En definitiva, las relaciones generadoras de maltrato entre padres e hijos se asociaban a muestras de afecto y cariño, replicadas en prácticas discursivas mediadas por la necesidad de educar e infundir “respeto” en los niños, como sistemas de significación compartidos en la experiencia histórica familiar.

Finalmente, se comprendió, a partir de una emergencia corporal y narrativa, que los integrantes receptores de la violencia presentan una desconexión entre sus emociones, acciones y experiencias corporales y prácticas, y que estas tienen un efecto en el silenciamiento o baja articulación de estos dominios y terminan generando procesos de sufrimiento, encarnados en la no legitimación de sus sentimientos, en un escenario confuso y ambiguo.

## La creación de diálogos generativos en relación con las novedades adaptativas

Los procesos conversacionales relacionados con los diálogos generativos frente al fenómeno de la violencia y la emergencia de la corporalidad se centraron en las posibilidades para la construcción de un futuro diferente y en los recursos —como formas colaborativas y conjuntas para la creación de relaciones— en los que emerja reflexivamente el cuestionamiento de la dicotomía y desigualdad relacionado con la categoría de sexo/género, debido a la naturalización de los roles de género y los relatos privilegiados frente a la masculinidad-feminidad que facilitan situaciones de violencia. En este sentido, los diálogos generativos facilitaron la transformación, redefinición y creación de nuevas versiones y sentidos a la experiencia ligada a la violencia, situada en realidades alternas o disidentes que ampliaron y redefinieron ciertos discursos que pueden creerse como clausurados.

Al respecto, Estupiñán y González (2015) hablan de la capacidad creadora, situada en la emergencia de la corporalidad, en prácticas que reinventan las versiones que no han sido renovadas y que han permanecido estáticas, con el fin de facilitar la transformación de la experiencia en un contexto lingüístico y cooperativo entre la experiencia vivida y la experiencia narrada en la trama del relato, donde emerjan esas condiciones de singularidad.

Ahora bien, la intervención clínica en la reproducción de procesos heurísticos y abductivos cuestiona las versiones dominantes que replican la violencia y el desarrollo de versiones novedosas que actualicen y transformen la experiencia, a través de procesos de acople que involucren emergencias corporales, lingüísticas y resonancias emocionales con disposiciones genuinas y procesos solidarios de cercanía y reflexión.

Así, se entiende la emergencia de la corporalidad en relación con la violencia, teniendo como intermediara a la abducción y los procesos heurísticos para explicar las disposiciones encarnadas y prácticas lingüísticas de unos y otros, que dan paso a la estética que implicaría acompañar los procesos de coevolución y diversidad de los sistemas (Maldonado, 2014), en una lógica que habla del potencial creativo y de transformación de lo humano.

En general, el lenguaje apreciativo centra su mirada en las excepciones como una forma de amplificar los momentos en los que se han vivido las relaciones en una lógica de bienestar, crecimiento y desarrollo para sus miembros, con el fin de abrir la puerta a nuevas posibilidades de relación, acción y aprendizaje a partir de la novedad. En este sentido, es relevante para la comprensión de novedades adaptativas el hecho de dialogar con el concepto de co-evolución, como la posibilidad de conectarse creativa y adaptativamente con el entorno, leyendo los patrones hacia donde puede evolucionar el sistema, a partir de su capacidad para inventarse y reinventarse. En este orden de ideas, durante la transición de las fases, cuando los sistemas se encuentran en el límite del caos en una posición de frontera, las conexiones aumentan como una posibilidad en la que emerge lo diverso y cambiante, para romper la simetría, permitir la novedad y avanzar hacia nuevas derivas (Duque et al., 2015).

Asimismo, las personas construyen significados en relación con la asignación cultural que ha venido siendo aceptada socialmente y que hace parte de aspectos contextuales en las semánticas y semióticas familiares, así como en los sistemas de creencias. A partir de ello, las novedades adaptativas generan relaciones novedosas que adquieren sentido en la generación de relatos alternos que cuestionan generativa y reflexivamente las versiones privilegiadas y dominantes, en sistemas de creencias o mandatos generacionales que replican la carga comunicacional con nuevos modos de pensar en eso que ha venido siendo reafirmado (López y Plazas, 2012).

Por otra parte, pero en relación con el punto anterior, es de destacar los trabajos de Cirillo y Palazzoli, (1998) respecto a la coterapia como modalidad usada frecuentemente en la historia de la terapia familiar y en el equipo de Milán, debido a que incluye la presencia de otros que tendrán voz para introducir diferencias, proponiendo que el terapeuta tome una posición de no experto, guiado por su intuición.

La coterapia desarrollada en los procesos de metaobservación y de intervención en la presente investigación facilitó la movilización y aceleración de los procesos de cambio y transformación, así como el uso de los diferentes niveles de observación a través de los guiones desarrollados y el trabajo en equipo, en donde se gestaron relaciones

de carácter colaborativo que dieron lugar a engranajes y sinergias posibilitadoras de avances en la amplificación de hipótesis y lecturas, y en la potencialización de los guiones interventivos.

Ahora bien, se define como significativo el reconocimiento de los diferentes estados emocionales —propios y de los otros— en el desarrollo de las vinculaciones para revisar y calibrar el proceso de intervención, así como de reconocer la construcción de significados y el marco de referencias que requieren ser flexibilizados y movilizadas, para darle curso al cambio.

En este sentido, el concepto de acoplamiento estructural, según Maturana (1972), habla de la flexibilidad de los sistemas y la coherencia operacional en su estructura interna, de modo que los sistemas vivos operan en relación con las vicisitudes, contingencias y curso de las interacciones con el medio que los rodea, en coherencia con la dinámica estructural del sistema y sus circunstancias vitales. Así, las novedades adaptativas se relacionan con lógicas contextuales que facilitan la actualización, vigencia, desarrollo y coevolución de los sistemas, y visibilizan alternativas relacionales y lingüísticas que facilitan la producción creativa de las condiciones del sistema.

En este círculo, las familias buscan la acción de la ley ante necesidades de protección o de retaliación, para romper el circuito de violencia y como contención de una situación que se ha salido de control, para que una autoridad designada castigue al maltratador. Así, el control externo regula y restringe, generando temor y culpa, ya que las personas se amparan en la norma y en un tercero autorizado para acatar un dictamen o decisión (Hernández, 2004). En lo observado en los participantes, la definición del contexto de ayuda en la construcción de la relación terapéutica facilitó la dinamización de contextos generativos, éticos, de transformación y cambio.

Al respecto, Aponte et al. (2018) afirman que los encuentros humanizantes facilitan el reconocimiento del otro como un ser único y singular que posibilita la dignificación, lo cual previene la generación de prácticas ligadas a la burocratización y la reproducción de estigmas sociales y culturales, con lo cual se evita la cosificación de lo humano. Esto con el propósito de generar escenarios conversacionales apreciativos en la construcción de los vínculos y en la resignificación de las

experiencias vividas. Por lo tanto, se espera que la construcción de relaciones de confianza en los ámbitos colectivos, institucionales y comunitarios generen espacios de acogida que trasciendan los trámites administrativos o de prejuicios, para dar paso al reconocimiento de lo humano, más allá de la aplicación de herramientas o de un protocolo de procedimientos a ejecutar, para que las personas participen activamente a partir de conversaciones vinculantes y responsabilidades compartidas entre las comunidades, las instituciones, la familia y el Estado.

En este sentido, se plantea también, en el ejercicio de lo clínico, la creación de nuevos significados en la reconstrucción de la experiencia narrada, con el propósito de coordinar, consensual y dialógicamente, la amplificación de relatos alternativos como apertura a una nueva mediación (López y Plazas, 2013). Al respecto, Anderson (2012) afirma que la postura del terapeuta está orientada a la construcción de relaciones colaborativas y conversaciones dialógicas para alcanzar metas creativas en prácticas discursivas de diálogo abierto, reflexivo y narrativo, con apertura a la singularidad y novedad, lo cual posibilita una relación más receptiva que demanda una escucha respetuosa, en la que se enfatiza en el lenguaje y el conocimiento activo y creativo, en lugar de ser estático y representacional, además de no realizar distinciones entre verbal y no verbal: todo se constituye en lenguaje.

En concordancia con esto, para Gergen (1996), la psicoterapia surge como un discurso de colaboración en el que el significado de los acontecimientos se transforma a través de una fusión de horizontes, y se desarrollan modos alternativos de narrar lo acontecido, con lo cual evoluciona la construcción del sí mismo y la relación con los demás. Asimismo, Ricoeur (2000) plantea la inclusión del enigma de la creatividad como paso a tramas singulares que integran acontecimientos en una historia heterogénea; aquí, el acto de comprender implica hacer o rehacer la operación discursiva y generar innovaciones semánticas que evolucionan en el intercambio lingüístico, en cuanto a lo diverso e impensable, que incluye la diversificación de la experiencia, la cual tiene como fin la reconstrucción del pasado como artefacto de la imaginación, en lo no dicho todavía y lo inédito que surge en la conversación.

Adicional a lo anterior, la indagación apreciativa desarrollada por Barrett y Fry (2010) se convierte en una de las apuestas centrales del

cambio como uno de los principales recursos para la generación de novedades adaptativas. Teniendo como base la propuesta del autor, en la presente investigación se desarrollaron escenarios investigativos/ interventivos para comprender el sentido de las conversaciones frente a su potencial y el desarrollo de elementos generadores de bienestar relacionados con mejores prácticas, experiencias de aprendizaje, crecimiento e innovación, unidos a la capacidad imaginativa del futuro que se desean construir. Igualmente, se reconoce que los diálogos generativos facilitan el surgimiento de lo novedoso, lo cual implica la emergencia de un sujeto ontológico que conoce de manera apreciativa el mundo, con capacidad de agenciamiento y autonomía.

Abordar la emergencia de la corporalidad en relación con el fenómeno de la violencia familiar mediante el lenguaje, la conversación y los diálogos generativos/apreciativos se encuentra sustentado en premisas epistemológicas, orientadas a nuevas posibilidades que dignifiquen lo humano en relaciones esperanzadoras, enriquecedoras y plausibles. En este sentido, Vilanova y Cooperride (2013) afirman que en los diálogos apreciativos se desarrolla la evolución de los significados, en los que se construyen acciones y soluciones innovadoras y condiciones relacionales y lingüísticas que propician el consenso de significados compartidos; esto a partir de un diálogo constructivo y apreciativo, con una escucha activa que facilite la emergencia de lo inesperado y sorprendente, unido al carácter innovador de las conversaciones.

El diálogo apreciativo incluye relaciones de colaboración y acciones conjuntas alejadas de la cultura que enfatiza en el déficit o en aquello que no funciona bien, para centrarse en las fortalezas, competencias y potenciales de los sistemas humanos. Así, las conversaciones apreciativas se preguntan, por ejemplo, por la construcción de visiones compartidas frente a cómo salir del discurso crítico y retomar las posibilidades, logros y aprendizajes. Cuando se viven situaciones de violencia, los diálogos generativos deben desarrollar procesos de aprendizaje, crecimiento, desarrollo de recursos adaptativos y de capacidad de autoorganización de los sistemas, a partir de la encarnación de nuevos relatos; esto permite que las familias se perciban y narren de modos distintos.

A su vez, se debe desarrollar la promoción de valores cercanos al respeto, así como los acoples emocionales y afectivos genuinos como

actos que favorezcan la renovación de la esperanza, la confianza en el otro y la capacidad de comunicar el amor, la inconformidad y los puntos de encuentro y desencuentro, para así reencontrarse con esas voces que han sido silenciadas a través del abuso de poder. En esta investigación, los diálogos generativos facilitaron conversaciones que requirieron disposiciones en la comprensión genuina del sufrimiento humano, a partir de un dominio emocional y experiencial que trasciende el plano descriptivo de la situación cercana a la violencia, para hacer énfasis en los recursos de recuperación que no habían sido convertidos en palabras y acciones, como sujetos legítimos de derechos.

Por otra parte, con respecto al proceso de coterapia desarrollado con los terapeutas en formación, se observaron algunas características en relación con la estrategia utilizada, ya que esta: 1) facilitó el desarrollo de construcciones conjuntas —lecturas, hipótesis, guiones interventivos—; 2) posibilitó, en la pragmática del proceso, la realización de equipos reflexivos que potencializaron los principios operadores de la psicología clínica sistemáticamente orientada —circularidad, autorreferencia, reflexividad—; y 3) logró que las emergencias disminuyeran en cierta manera, así como el isomorfismo y el cuestionamiento de las pautas dormitivas que obstaculizaban el cambio.

En este punto, se reconoce igualmente que el trabajo en equipo y la coterapia retaban los procesos de acople y resonancia emocional, la compatibilidad entre los diferentes estilos terapéuticos y recursos, así como la identificación de los puntos ciegos y sensibles, viéndose maximizados los procesos auto y heterorreferenciales; no obstante, la coterapia se configuró como un elemento significativo para el éxito de los procesos de cambio mencionados.

Finalmente, es importante mencionar que las novedades adaptativas como derivas conversacionales generativas favorecieron la amplificación de lo no decible y los procesos metacomunicativos en la redefinición de las violencias familiares que le imprimieron un carácter novedoso, que propició el desarrollo de relaciones democráticas, dignificantes y de respeto mutuo, y que dio paso a la coexistencia del dominio emocional y lingüístico.

## Conclusiones

Las metáforas de silenciamiento en los participantes encarnaban posiciones vitales que lesionaban los procesos metacomunicativos, así como el desarrollo de las conversaciones necesarias para romper el ciclo de violencia, lo que retaba la imposibilidad de generar diálogos codificados a nivel postural, corporal y gestual, para volver sobre lo no decible y expresable. La pérdida de la capacidad de evolución en las familias sugiere interacciones y prácticas lingüísticas situadas en el cuerpo de sus hablantes, en una emergencia corporal detenida y estática que silencia las posibilidades de metacomunicar y esclarece los sentidos de la relación en un ejercicio de no legitimación del otro, a través de ejercicio de poder y control, configurándose un tiempo detenido y confuso para sus miembros.

Según Griffith y Griffith (1996), en la experiencia sensorial y emocional surgen elementos fisiológicos, psicológicos y culturales, de acuerdo con las formas retóricas aprendidas que delimitan y determinan su sensación y valoración del daño, fracturando la correspondencia entre el dolor producido por la violencia y su expresión subjetiva, mediada social y culturalmente. Es por esta razón que en los escenarios investigativos/interventivos se hacía énfasis de las disposiciones y posturas emocionales en los sujetos participantes, mediatizadas en el desarrollo de guiones conversacionales, diseños metodológicos y psicoterapéuticos que exteriorizaron las narrativas personales, familiares e institucionales, y que, al mismo tiempo, intensificaban las conexiones emocionales que daban paso a lo no decible y su posibilidad de metacomunicación.

Es así que la autorreferencia adquiere valor en los contextos investigativos-interventivos, ya que es la estrategia privilegiada que moviliza al sistema terapéutico y consultante, y en la que se reconoce al sujeto de forma interaccional en relación con la familia, el problema y el consultante, debido a que no se construye de forma aislada a lo que vivimos.

Ahora bien, en relación con el fenómeno de la violencia familiar, es importante reconocer algunas emergencias en común: 1) que las relaciones de poder fueron evidentes, pues los sistemas de creencias en un orden cultural, social y político construyen formas de interacción y

prácticas lingüísticas naturalizadas como fenómeno social y de atención en salud pública que han sido abordadas por diferentes miradas ecológicas para la comprensión y prevención del mismo; 2) que se observaron estructuras que dan cuenta de características estereotipadas a nivel social que perpetúan modalidades autoritarias y de género; 3) que hay un continuo de dominación-obediencia y polarizaciones semánticas de “víctima” y “victimario” que determinan la identidad de los sujetos; 4) que hay una naturalización o normalización en la vida cotidiana de relaciones o prácticas ligadas a la violencia, que se conectan con dimensiones ligadas a lo social, cultural y psicológico; 5) que se encuentran discursos institucionales que mantienen dinámicas cerradas en las que el lenguaje del déficit sigue contribuyendo a la generación de sistemas estáticos, con miradas lineales que no reconocen la voz ni las necesidades de las familias; 6) que la violencia familiar y los impactos que se dan al interior de la misma son el resultado de la construcción cultural que legitiman sus relaciones; y 7) que el cuerpo es el que privilegia el lenguaje, ya que es el que permite comunicar analógicamente lo no dicho y da apertura a lo dicho a través de su digitalización, emitiendo respuestas que impactan los sistemas familiares desde la posibilidad de reorganización familiar.

Adicionalmente, algunas versiones ligadas al sostenimiento de la violencia familiar fueron desmitificadas en las familias, para darle paso a la construcción de vidas elegidas que desafiaran las capacidades enunciativas y metacomunicativas de los actores involucrados, y así hacer explícitos aquellos dominios que fueron silenciados, acallados y no visibilizados, al igual que el cuestionamiento y amplificación de las versiones subdominantes que se encontraban en la periferia del relato, hacia la potencialización de movimientos generadores de novedad. El desarrollo de los diálogos generativos se conecta con la novedad de cada historia que se narra, con la exploración de lo no dicho y con el reconocimiento de nuevas posibilidades, para comprender e intervenir —como una emergencia corporal, narrativa y emocional— el fenómeno de lo humano en relación con lo definido como violencia.

Es de vital importancia, en el desarrollo de los escenarios investigativos, la manera en que se facilitó la generación de espacios conversacionales, pues esta permitió la exploración y la apertura de lo aún

no expresado, en un circuito dialógico que potencializó los procesos de esperanza, la amplificación de novedades, la función de libertad y los procesos de desarrollo y bienestar, a partir de la deconstrucción de significados. Así, se hace necesario resaltar la cibernética de segundo orden, los análisis conversacionales y la ecología como parte del paradigma construccionista-constructivista que sustenta el modelo de investigación-intervención, y que da sustento a la organización de escenarios y escenas que son los medios de obtención de una realidad social, dando cuenta de la construcción de conocimiento a través de la reflexividad como estrategia central en la comprensión del fenómeno como objeto de estudio.

Como idea complementaria, la actualización de la experiencia en recursión con los diálogos generativos y la emergencia de novedades adaptativas en la exploración de nuevas posibilidades llevaría a trascender las versiones totalizadoras que las familias y los terapeutas hacen de su posición en la vida, en la exploración de lo no dicho y la emergencia de narraciones potencialmente distintas (Gergen y McNamee, 1996) en un discurso colaborativo y de coautoría entre sus miembros.

Finalmente, se reconoció en los participantes la forma en que los relatos acerca de la violencia son encarnados, sentidos y vividos como una emergencia corporal trazada por la experiencia detenida relacionamente. La escena corporal inscribe las historias, huellas y registros que fueron instauradas y requieren ser mediatizados en relatos que merecen ser contados, bajo una escena conversacional que propicie las condiciones metacomunicativas para volver sobre aquellas historias que requieren ser narradas, como un gesto de libertad y emancipación personal, familiar y social.

## Referencias

- Anderson, H. y Goolishian, H. A. (1988). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: ideas preliminares y en evolución sobre las implicaciones para la teoría clínica. *Proceso familiar*, 27(4), 371-393. <https://es.scribd.com/document/503782930/Sistemas-Humanos-como-Sistemas-Linguisticos>
- Anderson, H. (2012). Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: ideas para una práctica sensible a lo relacional. *Family Process*, 51(1), 1-20. <http://www.terapiafamiliar.cl/intranet/archivos/anderson.pdf>
- Anto, A., Muñoz, M. y Martínez, V. (2015). Atención integral a los problemas de convivencia familiar, en una comisaría de familia de la ciudad de Cali. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 11(1), 99-111. <https://www.redalyc.org/journal/679/67943296007/html/>
- Aponte, D., Durán, A., Laverde, D., Zapata, J., Agudelo, D., Gaitán, D. y Granados, A. (2018). *Encuentros humanizantes: implementación de una propuesta, en perspectiva de salud mental, para la atención de personas desmovilizadas de grupos armados en proceso de reintegración, sus familias y comunidades*. Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Barrett, F. y Fry, R. (2010). *Indagación apreciativa: Un enfoque positivo para construir capacidad cooperativa* (1.ª ed.). Equisalaene Consultores.
- Barbosa, A. (2014). Terapia sistémica y violencia familiar: una experiencia de investigación e intervención. *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 43-55. <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/-n2-barbosa>
- Duque García, R., Rojas Gil, M., Garzón de Laverde, D., Fonseca, J., González, O., Parra, R. y Niño, J. (2015) *Lineamientos para las prácticas clínicas supervisadas de la maestría en psicología clínica y de la familia*. Ediciones USTA.
- Duque, R. (2017). *La investigación como biosfera autoorganizada: diálogos entre psicología clínica, ciencias de la complejidad y estética de los mundos posibles*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cirillo, E. y Palazzoli, M. S. (1988). *Los juegos psicóticos en la familia*. Paidós.
- Estupiñán, J. y González, O. (2015). *Narrativa conversacional, relatos de vida y tramas humanos*. Ediciones USTA.
- Estupiñán, J., Hernández, Á., Rodríguez, D., Polo, M., Garzón, D., Barragán, M., Rodríguez, L., González, M., Morales, L. y Sandoval, H. (2003). *Construcciones en psicología compleja*. Ediciones USTA.

- Estupiñán, J., Hernández, Á. y Serna, A. (2017). *Transformación de la Subjetividad en la Psicoterapia Sistémica*. Ediciones USTA. <http://hdl.handle.net/11634/32283>
- Fernández, E. y Medina, R. (2016). Deconstruyendo el sentido de compromiso matrimonial o el amor “para toda la vida” en la pareja tradicional. *Redes*, 33, 37-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7010563>
- Fried, D. (2006). Diálogos generativos. En G. Rodríguez (Comp.), *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (pp. 17-48). Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson. <http://www.fundacioninterfas.org/capacitacion/wp-content/uploads/2016/05/13.DialogosGenerativos.pdf>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. y McNamee, S. (Eds.). (1996). *La terapia como construcción social*. Paidós.
- Griffith, J. y Griffith, M. (1996). *El Cuerpo Habla: Diálogos Terapéuticos para Problemas Mente-Cuerpo*. Amorrortu.
- Hernández, A. (2004). *Psicoterapia sistémica breve*. Códice.
- López, C. J. y Plazas, D. C. (2013). *Identidad narrativa y su Reconfiguración desde Procesos Abductivos en un Fenómeno Puntuado como Psicopatológico* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Malagón, E. (1998). El lado oscuro de la Familia y la Política Social. *Revista de trabajo social*, 1, 63-73. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32462>
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es un sistema complejo? *Revista colombiana de filosofía de la ciencia*, 14(29), 71-93. <https://doi.org/10.18270/rcfc.v14i29.664>
- Martínez, D. (2007). *Autolesiones deliberadas –DSH–, una aproximación a su corporalidad*, XIV Jornadas de investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Maturana, H. y Varela, F. (1972). *De máquinas y seres vivos*. Editorial Universitaria.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception*. Northwestern University Press. [http://www.hass.rpi.edu/public\\_html/ruiz/AdvancedIntegrated](http://www.hass.rpi.edu/public_html/ruiz/AdvancedIntegrated)

Arts/ReadingsAIA/Merleau-Ponty\_The%20Primacy%20of%20Perception.pdf

- Ministerio de Salud y Protección Social. (2012). *Foro. Análisis del documento “Política pública nacional para las familias colombianas”*. Bogotá, Colombia. <https://es.scribd.com/document/282129753/Documento-Foro-Nacional-de-La-Familia-Ley-y-Politica-de-Familia>
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano: hacia una psicología compleja. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(1), 23-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28438104>
- Pakman, M. (2010). *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Gedisa.
- Pakman, M. (2014). *Texturas de la imaginación. Más allá de la biología y el giro lingüístico*. Gedisa.
- Pinillos, M. (2020a). La familia y políticas públicas. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 88-102. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2020.6>
- Pinillos, M. (2020b). Configuraciones de la familia en su diversidad. *El Ágora USB*, 20(1), 275-288 <https://doi.org/10.21500/16578031.4197>
- Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Ministerio de Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 189-207. <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>
- Shotter, J. (1999, 21-22 de octubre). *Dialogue, depth, and life inside responsive orders: From external observations to participatory understanding* [Sesión de conferencia]. Dialogues on Performing Knowledge. Estocolmo, Suecia.
- Tenorio, N. (2012). Repensando el amor y la sexualidad: una mirada desde la segunda modernidad. *Sociológica*, 27(76), 7-52. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v27n76/v27n76a1.pdf>
- Turriago, S. y Valencia, E. (2012). *Violencia psicológica como metáfora del conflicto conyugal en parejas que buscan ayuda en los consultorios de la USTA* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Tusón, A. (2015). *Análisis de la conversación*. Planeta.

- Vilanova, M. S. y Cooperride, D. (2013). *Indagación Apreciativa: Un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. Editorial Kairós.
- Von Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Gedisa.
- Watzlawick, P. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

# Pérdidas, encuentros e integración: Una aproximación a las dinámicas vinculares de excombatientes en el marco de la reintegración\*

DIANA JANNETH LAVERDE GALLEGO  
JUAN GUILLERMO MANRIQUE LÓPEZ  
DIEGO MAURICIO APONTE-CANENCIO  
JOSÉ GABRIEL ZAPATA GARCÍA  
IRENE GIOVANNI AGUILAR  
ALICIA DURÁN ECHEVERRI  
ALEJANDRO GRANADOS-GARCÍA

## Introducción

El proceso de construcción de vínculos es fundamental desde todo punto de vista para el desarrollo humano y social. En el orden personal y familiar, el vínculo implica unos modos de relación con las personas más cercanas y significativas, y en el orden social, implica la

---

\* Este artículo hace parte del estudio desarrollado durante el periodo de 2014-2018 por la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, el área Salud, Conocimiento Médico y Sociedad del Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Externado de Colombia, y la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana, en convenio con la Agencia de Reincorporación y Normalización (ARN). Dentro de la Universidad Santo Tomás, el proyecto hizo parte de la Convocatoria FODEIN 2018. Código del proyecto: 18650040, “La Familia en el Proceso de Reintegración en el marco del Proceso de Paz en Colombia”.

posibilidad de confiar en otras personas para construir un mundo común en el cual cohabitar.

Para el presente estudio, la noción de *vínculo* se convierte en un elemento central para comprender la experiencia relacional de las personas que han sido parte de grupos armados ilegales y que se incorporan al proceso de reintegración colombiano. De este modo, este capítulo propone una reflexión en torno a los vínculos construidos por los excombatientes en diferentes contextos y tiempos, con la intención de describir el mundo relacional que vive una persona antes, durante y después de ser parte de un grupo armado ilegal.

### **Los vínculos: Una noción relacional en el estudio del ser humano**

Explicaciones sobre el desarrollo del ser humano desde la psiquiatría clásica e incluso en posturas paradigmáticas y epistemológicas más contemporáneas como la teoría de la complejidad han asumido la perspectiva vincular para comprender diversas experiencias humanas. El punto de partida histórico para el entendimiento psicológico de los vínculos puede ubicarse en la teoría de Rivière (1971), donde se plantea al vínculo como “una estructura compleja que incluye al sujeto y por ende al objeto, su interacción, momentos de comunicación y aprendizaje, configurando un proceso en forma de espiral dialéctica” (Rivière, 1971, p. 205).

La idea sugerente de Rivière contempla una dinámica constante en la que son partícipes sujeto y objeto, y, por ende, es en su interacción en donde se forja el vínculo, en un interjuego constante de encuentros y desencuentros, de identificaciones y desidentificaciones, que deja entrever que la construcción de los vínculos va más allá de las relaciones.

De manera complementaria, Marrone (2001) considera que, así como la calidad de los vínculos iniciales y fundamentales permite adentrarnos en las dinámicas individuales del ser humano, el análisis de los mismos permite comprender las dinámicas relacionales del presente. De este modo, se entiende que los vínculos iniciales no solo se constituyen como base de una estructura interna particular, sino que a su vez permiten que la persona se relacione posteriormente de una u

otra forma con un otro, lo que pone sobre la mesa un nuevo concepto adicional a lo relacional y lo vincular: el *apego*.

Autores como Bowlby y King (2004), e investigadores más contemporáneos como Marrone (2011), Bleichmar (2015), Fonagy et al. (2009), Allen y Fonagy (2006) y Jewell et al. (2019) definen el apego como todo lo concerniente al mundo emocional y comportamental que sucede entre la separación y el reencuentro de una persona con su correspondiente figura de cuidado, y como aquello que determina el tipo de relaciones que se construirán posteriormente; en este sentido, se trata de un aspecto ligado directamente al mundo vincular.

En ese orden de ideas, se puede afirmar que la noción de vínculo se relaciona con el proceso de construcción del mundo subjetivo y del mundo interaccional (Hernández, 2010), y se puede entender como una forma básica de la experiencia humana (Najmanovich, 2001) que implica conectar dimensiones filogenéticas, ontogenéticas, epigenéticas y culturales (Miermont, 2007). De hecho, en el campo social, los vínculos suelen ser variados y de naturaleza diferente, y tienen como cualidad principal que proporcionan a los individuos la protección y el reconocimiento necesarios para su existencia social (Paugam, 2012). Por tanto, el rompimiento o pérdida de los mismos se convierte en un factor determinante para el desvanecimiento progresivo de los vínculos constitutivos de comunidad, lo cual puede reflejarse en el desencadenamiento de malestar social y de procesos violentos, tal como lo plantea Bauman (2015).

### **El estudio de los vínculos en el conflicto armado y su importancia para la reintegración**

Los procesos de *desarme, desmovilización y reintegración* (DDR) se han caracterizado por ser complejos, multidimensionales (Caramés et al., 2011), dinámicos, flexibles y adaptables a las circunstancias particulares de cada contexto, y a su evolución (Escola de Cultura de Pau, 2008, p. 10, en Landaluze, 2012). Según Theidon y Betancourt (2006), los programas de DDR implican una transición, como su característica principal, tanto para los combatientes que dejan sus armas como para los gobiernos que buscan una salida al conflicto, y las comunidades en las que residen las personas desmovilizadas.

En este contexto, uno de los retos que enfrenta el *proceso de reintegración* se relaciona con la transición a la vida civil fuera del contexto de guerra, lo que implica una reconstrucción de vínculos personales, familiares, comunitarios y sociales. En efecto, tal como lo afirma Aponte et al. (2018), en este tránsito de la vida del “combatiente” a la vida “civil” se hace necesario reconocer la importancia que plantea el reencuentro y la reconstrucción de confianza y de ciudadanías.

Estudios recientes sobre los vínculos sociales en jóvenes excombatientes (Lugo, 2018) demuestran que su estudio es fundamental, dada la discriminación que sufren los excombatientes por haber sido parte de un grupo armado, lo que en ocasiones hace difícil su vinculación a procesos de educación, trabajo, recreación y convivencia, y amenaza su supervivencia social.

Al respecto, investigaciones realizadas en Nepal por Medeiros et al. (2019) señalan que se sabe poco sobre los efectos que tiene la participación en grupos armados, y que en este contexto es necesario indagar sobre factores clave para la vida en el posconflicto, la conexión emocional del excombatiente con su familia, la proximidad ideológica con los valores del grupo armado, la cercanía en su vínculo con la comunidad, y el capital socio-emocional-económico disponible. Desde otra perspectiva, Janzen (2014), al estudiar la reintegración en un grupo de exguerrilleros en Guatemala, enfatiza en el estudio de la solidaridad entre los mismos como herramienta para forjar relaciones y mantenerse en contacto con sus vecinos, con el fin de llevar de manera autónoma su proceso de reintegración.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que en Colombia se han producido numerosos estudios que intentan explicar y comprender la situación de conflicto, así como los procesos de reintegración a la vida civil, en los cuales se incorpora una mirada centrada en el sujeto, en las comunidades receptoras y en las familias. Esto revela no solo la complejidad del caso nacional, sino que también provee insumos cada vez más sólidos para la comparación con otros países (Nasi y Rettberg, 2005).

En particular, el papel de los vínculos ha sido examinado también en la *familia*, puesto que esta se considera un recurso fundamental en el proceso de reintegración al favorecer el bienestar del excombatiente

(Velasco y Londoño, 2011), lo cual sugiere que, a medida que la situación familiar de los excombatientes mejore, su participación en actividades ilegales disminuirá (Nussio y Kaplan, 2018), y, por tanto, que la aceptación por parte de la familia y la comunidad es importante para los excombatientes y puede contrarrestar la posible estigmatización y discriminación a la que pueden enfrentarse y que puede alejarlos de la sociedad (McMullin, 2013). Sumado a esto, Zapata et al. (2020) señalan que la familia desempeña dos papeles diferentes en el proceso de reintegración: lo que se relaciona con la historia antes del ingreso al grupo armado, y las historias posteriores a su desvinculación del mismo.

Todo lo anterior devela que los vínculos son un proceso humano de alta complejidad, en tanto, por un lado, los sistemas familiares se han organizado a partir de crisis en diferentes momentos históricos (Agredo y Torres 2017), y, por otro, las acciones de reconciliación posibilitan reconstruir, restablecer o reparar los vínculos sociales rotos, lo que da cuenta de la relación entre la víctima, el victimario y la comunidad (Castrillón-Guerrero et al., 2018).

En esta misma línea, un abordaje dado en la literatura para dar cuenta de las formas de vinculación de los excombatientes es el de la *teoría de redes sociales*, la cual, en el campo de la reintegración, ha sido empleada para reconocer el importante papel de los lazos de cuidado, apoyo e identidad que se crean en escenarios de conflicto, conformados para personas desmovilizadas por familiares y amistades cercanas (Ávila-Toscano y Madariaga, 2010). El acercamiento a dicho campo muestra una relación significativa entre la densidad de las redes personales y el sentido psicológico de la comunidad (Maya-Jariego et al., 2019).

Con el anterior contexto, no queda duda de que las experiencias por las que transitan los excombatientes no pueden comprenderse solo en la fase de participación en la vida civil, puesto que la historicidad y la subjetividad hacen parte de un devenir que sitúa al sujeto en un entramado de experiencias que configuran su identidad actual. En este sentido, la familia de origen, el territorio, la comunidad, los amigos cercanos y las instituciones que hicieron parte de su vida antes y después del grupo armado son significativos para comprender su ahora. A partir de esto, quedan interrogantes respecto a las nuevas relaciones

que construye o sobre las relaciones que emergen dentro del mismo grupo armado y que se mantienen en la vida civil. Por tanto, teniendo como referencia el caso colombiano, la pregunta que busca responder esta investigación gira en torno a: ¿qué características configuran los vínculos de un excombatiente antes, durante y después de hacer parte de un grupo armado ilegal?

## Método

Se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, con el fin de realizar un acercamiento al tema de estudio e identificar las principales características de los vínculos de los excombatientes. Este tipo de estudio se caracteriza porque permite acercarse a un problema no abordado, en el que se busca, además, especificar las propiedades y características del fenómeno que se someta a análisis (Hernández et al., 2006).

## Instrumento

A partir de una revisión de la literatura sobre la reintegración y la familia (Zapata et al., 2020), la realización de grupos focales con profesionales que acompañan el proceso de reintegración, y la revisión de documentos institucionales de la Agencia de Reincorporación y Normalización (ARN) —como el censo familiar—, se estructuró el Cuestionario de Evaluación y Caracterización Familiar (CECAF).

Dicho instrumento consiste en un cuestionario de autopercepción, creado con dos propósitos: 1) ampliar la comprensión sobre la complejidad de situaciones que viven las personas en proceso de reintegración y sus familias durante su relación con el conflicto armado; y 2) orientar a los equipos profesionales encargados de la reintegración para entender la historia del excombatiente y las dinámicas familiares, y así facilitar herramientas para proyectar sus intervenciones.

En particular, el cuestionario consta de ocho secciones: una que refiere a la descripción de la estructura familiar, y siete escalas que evalúan diferentes aspectos de las familias que se consideran claves para la comprensión y la intervención o acompañamiento familiar. En la Tabla 1 se describen de manera específica las ocho secciones del instrumento.

Tabla 1. Secciones del CECAF

N	Sección	Propósito
1	Estructura	Identificar características sociodemográficas de los familiares y/o personas significativas del excombatiente. Incluye información de la familia o núcleo de convivencia actual (cónyuge, hijos o familiares), y de la familia o personas significativas antes de ingresar al grupo armado (papá, mamá, abuelos, hermanos, tíos, etc.).
2	Necesidades básicas	Reconocer las condiciones de la familia actual del excombatiente en relación con la satisfacción o no de las necesidades básicas (alimentación, movilidad, acceso a salud, educación, recreación, condiciones de vivienda e ingresos).
3	Vulnerabilidad y estrés	Identificar factores que actúan como estresores en el largo plazo (vulnerabilidad) que pueden tener una connotación estructural y que sobreexigen el sistema familiar y aumentan su riesgo de desestabilización de la familia y/o que ponen en riesgo su desarrollo. Y factores más inmediatos que requieren cambios y ajustes del sistema familiar de manera aguda (estrés). La ausencia de estos factores en una familia permitiría identificar recursos sociales o familiares.
4	Dinámicas y vínculos familiares	Caracterizar dinámicas y formas de relación en la vida cotidiana de la familia actual.
5	Funcionamiento familiar	Explorar el funcionamiento cotidiano de la vida de pareja o conyugal o de la familia en general. Explorar elementos de comunicación, resolución de conflictos, roles equitativos, recursividad y formas de afrontamiento.
6	Configuración familiar de origen	Conocer aspectos de la familia o personas significativas en la vida del excombatiente antes de ingresar al grupo armado.
7	Configuración durante el grupo armado	Explorar la relación del excombatiente con la familia de origen durante su permanencia en el grupo armado, la construcción de relaciones de pareja y los vínculos afectivos con compañeros al interior del grupo; así como identificar motivaciones para salir del grupo relacionadas con la familia.
8	Familia y reintegración	Reconocer la experiencia familiar actual en el marco del proceso de reintegración.

Fuente: elaboración propia.

## Pilotaje y aplicación

Como parte del pilotaje y validación del CECAF, se aplicaron 70 cuestionarios y se solicitó al profesional reintegrador tomar nota de todas las dudas o inquietudes que formulara la persona que respondía el instrumento, así como sus dudas sobre ítems o secciones específicas, y tener en cuenta sus recomendaciones luego de la aplicación. El instrumento fue validado por un grupo de profesionales expertos encargados del área de *Diseño y familia* de la Agencia de Reincorporación y Normalización (ARN). La retroalimentación recibida se consideró clave, puesto que en términos de validación permitió ajustar secciones o preguntas del CECAF.

En total se aplicaron 415 cuestionarios, cuya administración fue desarrollada por los profesionales reintegradores de la ARN que, como parte de su trabajo, mantenían una relación de acompañamiento psicosocial con la población. De este modo, los criterios éticos privilegiaron mantener la confidencialidad de la población con la institución, así como el uso de los respectivos consentimientos y la retroalimentación a los participantes por parte de dicho profesional.

## Participantes

Los participantes fueron excombatientes y sus familias en el marco de la Política de Reintegración Social y Económica (PRSE) llevada a cabo por la Agencia Colombia para la Reintegración, hoy denominada Agencia de Reincorporación y Normalización (ARN), acorde con el cambio a la Política Nacional de Reincorporación Social y Económica (PNRSE), derivado de los acuerdos con las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP).

Desde el 2001 al 2017, el total de personas que ingresaron al programa de reintegración fue de 61 695, y, para 2017, el total de personas que asistieron de manera regular a las actividades derivadas de la reintegración y que se encontraban activas en el programa era de 10 809 (Mitrotti, 2018). Esto implica que solo un 4 % de las personas que ingresaron al programa estaban activas para el momento de la aplicación.

En el marco del convenio de investigación, se acordó un mínimo de 10 aplicaciones del cuestionario por cada uno de los grupos territoriales existentes en el país, teniendo como diferencias criterios relacionados con la edad, sexo y procedencia del grupo armado, por sugerencia de la literatura y los mismos profesionales encargados de la reintegración en Colombia.

La distribución de las aplicaciones tiene un sentido territorial, y estas varían según el número de profesionales y personas que llevan a cabo su proceso de reincorporación en dicho grupo territorial. De este modo, tomando el total de población en reintegración activa de los grupos territoriales que participaron, con los criterios antes mencionados, se logró una muestra (no probabilística) que cubre el 7 % de la población total de dichos centros. Esta corresponde a 415 familias.

De estos grupos familiares, alguno de sus integrantes fue miembro de un grupo armado ilegal. Específicamente, el 44 % fueron excombatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombia (FARC), el 45 %, de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), y el 10 %, del Ejército de Liberación Nacional (ELN). El 41.5 % llevaba más de siete años en el proceso de reintegración, el 24.7 % tenía entre cuatro y siete años, el 21.2 % tenía entre uno y tres años, y el 12.7 %, menos de un año en el proceso.

## **Análisis estadísticos**

Se realizó un análisis univariado, que implica el reporte de la incidencia o la tendencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El interés fue medir y describir las características individuales de los ítems, proporcionando una visión de la situación a la luz de las unidades de análisis que se detallan en la siguiente sección.

## **Resultados**

Comprender las experiencias de vida de los excombatientes desde una mirada histórica y actual implica reconocer que “cuanto más aumenta la diversidad y la complejidad de los fenómenos e interacciones, más aumentan la diversidad y la complejidad de los efectos y transformaciones

surgidos de esas interacciones” (Morín, 1990, p. 70). En este sentido, la mirada ecológica de la persona, su familia y el contexto no pueden verse de manera aislada, sino que requieren de una mirada holística.

En ese orden de ideas, para facilitar el análisis de los resultados en clave histórica, es importante mencionar que el mismo se presenta de manera tal que se encuentran discriminados los tres momentos de análisis vincular, a saber: antes, durante y después de pertenecer al *grupo armado ilegal* (GAI).

### Los vínculos antes de ingresar al grupo armado

Esta unidad de análisis trata de comprender la configuración y características de la familia de origen, es decir, el grupo biológico o de crianza (sea o no biológico) en el que creció el excombatiente y al que estaba más ligado significativamente, considerado por la persona como su familia antes del ingreso al grupo armado (véase Tabla 2).

Tabla 2. Vínculos antes de ingresar al GAI

Vínculos antes de ingresar al GAI		Sí (%)	No (%)
Redes y vínculos tempranos	1. ¿Creció y fue criado por su familia de origen?	79.04	20.96
	3. ¿Creció y fue criado por su papá o su mamá, solo o en unión con otros?	28.03	71.97
	4. ¿Creció y fue criado por otras personas?	10.69	89.31
	7. Cuando entró al grupo armado, ¿vivía con su familia de origen?	70.65	29.34
	8. Antes de ingresar al grupo armado, ¿hubo abandono o ruptura de la familia?	32.57	67.42
	9. Antes de ingresar al GAI, ¿hubo abandono o muerte del padre?	30.02	69.97
	10. Antes de ingresar al GAI, ¿hubo abandono o muerte de la madre?	15.34	84.65
	12. Antes de ingresar al GAI, ¿ya tenía su propia familia o pareja?	24.43	75.57
	13. ¿Tuvo hijos antes de ingresar al grupo armado?	26.61	73.39
	14. ¿Antes de ingresar al grupo armado hubo abandono o ruptura con su pareja o con la familia que había conformado?	19.29	80.71

Vínculos antes de ingresar al GAI		Sí (%)	No (%)
Familia de origen y conflicto armado	15. ¿Murió por violencia algún miembro de su familia?	35.08	64.92
	16. ¿Fue reclutado siendo menor de edad?	45	35
	15. ¿La familia lo indujo a ingresar al GAI?	8.86	91.14
	16. En su familia, ¿era “normal” se parte del GAI?	14.71	85.29
	19. ¿Entró al GAI para huir de situaciones familiares?	24.26	75.74
	17. ¿Entró con algún miembro de su familia al grupo?	24.08	75.92
	18. ¿Fue obligado a entrar al grupo armado por algún miembro de la familia?	6.7	92.4
	21. ¿Ingresó al GAI para vengar la muerte de algún familiar?	10.78	89.22
	22. ¿Entró al GAI buscando a algún familiar?	4.77	95.23
	35. ¿Tiene la sensación de no haber disfrutado en su niñez?	60.91	39.09
Características del vínculo	36. En su niñez, ¿sus padres o las personas con las que creció se hacían cargo de sus necesidades?	81.57	18.43
	37. ¿Logra tener una idea clara de sus padres o de las personas con las que creció y de la relación que tenía con ellos?	87.44	12.56
	38. ¿Considera que sus padres o las personas con las que creció eran incapaces de ejercer autoridad cuando era necesario?	22.76	77.24
	39. ¿Contaba con el apoyo material de su familia?	79.04	20.96
	40. ¿Contaba con el apoyo emocional de su familia?	78.71	21.28
	41. ¿La vida de su familia de origen era muy inestable y no se sentía seguro en ningún lugar?	29.79	70.21
	42. ¿En su familia de origen podía expresar emociones y sentimientos?	68.28	31.72

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos resalta que la mayoría de los excombatientes participantes describen haber contado con la presencia de la familia de origen en su crianza, y afirman que esta fue quien, de manera general, asumió las tareas del cuidado. Específicamente, un 79 % fue criado por sus familias de origen, y un 70 % vivía con su familia antes de ingresar al grupo armado.

Ahora bien, llama la atención que el 35 % de los participantes señala haber tenido la experiencia de la muerte violenta de algún miembro de su familia, y que el 30 % fue abandonado o vivió la muerte del padre. Además, algunos de los participantes señalan que antes de ingresar al GAI ya habían constituido su propia familia (24 %) y tenían hijos (26.6 %), lo cual podría implicar un abandono del hogar actual o la ruptura de dichas relaciones al ingresar al mismo. Por otra parte, el dato relacionado con los recuerdos y percepciones de los excombatientes es significativo, ya que el 60.9 % refiere no haber disfrutado la niñez, y que el 31.7 % considera que no podía expresar en casa sus emociones o sentimientos.

También, es relevante denotar la relación entre la familia de origen y el reclutamiento o la adhesión al grupo armado, ya que el 24.26 % entró al grupo armado para huir de situaciones familiares, lo cual se confirma con que el 29.79 % no considera que su familia de origen fuese un lugar estable o seguro. Además, se encontró que el 24.08 % entró con algún miembro de su familia al grupo, y que el 10.78 % entró para vengar la muerte de algún familiar. En menor medida, la familia de origen indujo el ingreso (8.86 %), obligó al ingreso (6.7 %), o entró buscando a algún familiar (4.77 %).

Estos datos invitan a elaborar una reflexión en dos vías. Por un lado, se encuentra de manera clara la diferencia entre lo que se concibe como una relación y cómo la misma puede diferenciarse del vínculo; así, el hecho de haber contado con una familia en su crianza y de haber sentido un apoyo no garantiza que ello mismo se constituya en la base del mundo vincular, ya que la percepción subjetiva de no haber disfrutado la infancia y de no poder expresar emociones podría leerse como inversa al apoyo relacional mencionado, tal como lo mencionan Jewell et al. (2019). Por otro lado, los datos aparentemente contradictorios entre el haber contado con una familia de origen con funciones

de crianza y la sensación de no haber disfrutado la infancia puede que no estén relacionados con la calidad de las relaciones y su formación vincular, sino con características socioculturales en donde las oportunidades económicas fueron escasas y, a su vez, se realiza un reclutamiento siendo menores de edad, por lo cual se inhiben actividades relacionadas con la niñez, tales como el juego y el disfrute.

Por otro lado, el 22 % de los participantes considera que los padres o las personas con las que creció eran incapaces de ejercer autoridad cuando era necesario, el 20.9 % menciona no haber contado con apoyo material, y el 21 %, no haber contado con apoyo emocional. Estos datos muestran que las dinámicas vinculares en la relación sujeto-familia de origen o de crianza no muestran una relación importante o significativa como elemento desencadenante para ingresar al GAI, lo cual lleva a proponer de nuevo como hipótesis explicativa que el ingreso a los grupos puede haber sido determinado por aspectos de orden estructural, social, económico y político. En ese sentido, esta lectura inicial estaría dando un papel relevante a la estructura social como elemento que articula las decisiones del sujeto que ingresa al GAI.

## Los vínculos durante el grupo armado

Para esta categoría se analizan cuatro aspectos: 1) la relación con la familia de origen o la familia construida durante la permanencia de la persona en el grupo armado; 2) las relaciones de pareja o la concepción de hijos durante permanencia en el GAI; 3) las relaciones construidas al interior del grupo que cumplieran funciones de “familia”; y, por último, 4) la familia y su influencia en la elección de salir del grupo armado (véase Tabla 3).

Como dato central de este apartado sobresale el hecho de que la presencia del miembro de la familia al interior del GAI genera distanciamiento o ruptura en el contacto con la misma. Específicamente, se encontró que el 38.55 % de los participantes perdió comunicación con la familia, mientras que el 61.45 % continuó en contacto. De igual forma, solo un 22 % ocultó a la familia que hacía parte del GAI, siendo, en general, un tema que no generó sentimientos de orgullo al interior de los sistemas familiares (94 %).

Tabla 3. Vínculos durante el GAI

Vínculos durante el GAI		Sí (%)	No (%)	
Familia de origen en la permanencia del grupo	1. ¿Perdió contacto con su familia o con quienes vivía antes del GAI?	38.55	61.45	
	2. ¿Continuó viviendo con su familia durante su permanencia en el GAI?	22.90	77.10	
	3. ¿En su familia sabían que usted estaba en GAI?	75.96	24.04	
	4. ¿Su familia hizo algo para hacerlo salir del GAI?	46.12	53.88	
	5. ¿En su familia estaban orgullosos de que usted perteneciera al GAI?	6.02	93.94	
	6. ¿Tuvo contacto frecuente con su familia mientras estuvo en el GAI?	39.09	60.91	
	7. ¿Brindó algún tipo de apoyo económico a su familia mientras estuvo en el GAI?	43.71	56.29	
	10. ¿Temía por la seguridad de su familia mientras estuvo en el GAI?	68.18	31.82	
	11. ¿Considera que los vínculos con su familia durante su permanencia en el GAI se rompieron o se vieron afectados?	46.91	53.09	
	Relaciones de pareja/ familia durante el grupo	12. ¿Conformó pareja o parejas estables mientras estuvo en el GAI?	51.63	48.37
		13. ¿Tuvo que separarse contra su voluntad de alguna(s) de las parejas durante el GAI por reglas internas?	35.01	64.99
15. Mientras estuvo en el grupo armado, ¿alguna de sus parejas murió de forma violenta?		19.30	80.7	
20. Durante su permanencia en el grupo armado, ¿usted o su pareja tuvieron que interrumpir algún embarazo de manera forzada por las reglas del grupo?		11.20	88.8	
18. ¿Tuvo hijos durante su permanencia en el GAI?		22.22	77.78	
22. ¿Su familia de origen o la de su pareja debió hacerse cargo de alguno de sus hijos durante su permanencia en el grupo armado?		23.57	76.43	
21. ¿Alguno de los hijos que tuvo durante su permanencia en el grupo armado fue dado en cuidado a otras personas que no hacían parte del grupo (civiles, otros familiares, instituciones —ICBF—, otros)?		11.42	88.58	
Función familiar del grupo	26. ¿Sentía que tenía quien lo apreciaba y quería durante su permanencia en el GAI?	63.16	36.84	
	33. ¿Sentía durante el GAI que estaba en familia?	50.57	49.43	
	35. ¿Sentía que el comandante era como un padre para usted o para sus compañeros?	29.8	70.2	

Vínculos durante el GAI		Sí (%)	No (%)
Influencia de la familia para salir	44. ¿Su pareja actual es con quien salió del GAI?	14	86
	46. ¿Quería o anhelaba tener una familia por fuera del GAI?	83.8	16.20
	38. ¿Quería reencontrarse con su familia de origen?	89.7	10.26

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la seguridad parece haber sido un tema que a la mayoría de los participantes preocupaba, pues un 68.9 % temía por el bienestar de sus allegados. En general, el análisis del CECAF muestra que hay una percepción alta por parte de los participantes respecto a que los vínculos con su familia se ven afectados o rotos, con un 68.7 %.

En cuanto a la vida en pareja al interior del GAI, el 51.9 % de los participantes conformó pareja o parejas estables durante el tiempo de permanencia y el 34.9 % siente que tuvo que finalizar alguna relación en contra de su voluntad por normas del mismo grupo armado. Además, el 19.30 % pasó por la experiencia de la muerte de su pareja en el marco del conflicto y el 11.20 % reportó que debió interrumpir algún embarazo.

Asimismo, un importante número de participantes coincide en sentirse apreciado y querido al interior del grupo (63.9 %) e incluso llegar a sentirse “en familia” (51 %); y, para un grupo más pequeño, pero significativo, el comandante representaba una figura paterna (29.8 %). Por otro lado, el deseo de familia parece ser una influencia para salir del grupo armado, pues el 83.8 % lo consideró clave para sus procesos de desmovilización.

La familia de origen emerge como un aspecto relevante en el cuidado de los hijos concebidos en el desarrollo del conflicto, siendo estos también un motivo para la desmovilización del grupo armado. Por último, se encontró que, en el escenario de la conformación de la familia en el conflicto armado, en un 11.42 % se vincularon redes del cuidado familiar de orden institucional.

Dentro de la multiplicidad de análisis que podrían hacerse al respecto de estos datos sobre las dinámicas vinculares durante la permanencia en el grupo armado, vale la pena resaltar dos elementos: 1) el

hecho de que el ser humano, independientemente de sus circunstancias, es ante todo relacional-vincular, tal y como lo plantea Hernández (2010); y 2) que en los datos obtenidos antes y durante la permanencia en el grupo toma relevancia el hecho de no poder trazar una línea directa y clara entre un aparente mundo deficitario en términos vinculares e iniciales en la familia con el hecho ingresar al GAI. Esta última idea se apoya en el hecho de que, aunque existe la sensación de haber construido lazos significativos en el grupo, los mismos no sustituyen los iniciales, como en el caso de la figura del comandante, que no está necesariamente relacionada con una crisis inicial con la figura paterna.

Finalmente, el lugar contundente de la familia de origen, el lugar activo en la búsqueda de apoyo y el deseo de desmovilización son elementos indispensables a resaltar de cara a la configuración del marco de intervención. De igual forma lo es la pareja y la conformación de la familia al interior del grupo como espacio.

### **Los vínculos después del grupo armado: La vida en la reintegración a la vida civil**

Esta categoría explora la percepción de los vínculos de los excombatientes durante el proceso de reintegración. Por tanto, se interesa por la construcción de pareja y la relación con la familia de origen, la familia constituida en la vida conyugal y el grupo social cercano (véase Tabla 4).

Como datos relevantes al interior de este conjunto de percepciones, sobresale el hecho de que la vida conyugal o de pareja se realizó por fuera del GAI, es decir, que solo el 18 % de los participantes da continuidad a su vida civil con una pareja que hacía parte del mismo grupo, y el 5 % con parejas de otro grupo. En ese orden de ideas, en cuanto al proceso de reintegración y la vida familiar, se observa que las motivaciones para construir familia o pareja al salir del GAI se relacionan en mayor medida con el deseo de tenerla (59 %).

Tabla 4. Vínculos después del GAI (en el proceso de reintegración)

Ítem	Respuesta	(%)
3. ¿Tiene actualmente una familia propia conformada por usted (pareja, pareja con hijos propios o con hijos de otras uniones)?	Sí.	72.6
	No.	27.4
8. ¿Tiene exparejas o hijos de otras uniones con las que deba cumplir responsabilidades?	Sí.	40.4
	No.	59.6
11. ¿Cuál de las siguientes motivaciones, describe mejor las razones para haber conformado su pareja o familia?	Para darle una mamá o un papá a sus hijos.	2.87
	Para llegar a tener una familia.	59
	Para mejorar su estabilidad económica.	3
	Para no estar solo.	6
	Para tener el apoyo de alguien.	4
	Por cariño/enamoramiento.	22.7
12. ¿Qué tanto conoce su familia su situación de desmovilizado?	Porque había que responder por el hijo.	1
	Saben que estuve en un GAI y conocen detalles y hechos.	56.64
	Saben que estuve en un GAI pero no conocen detalles.	38.39
	Les he dicho indirectamente pero no lo tienen claro.	2.84
13. ¿Qué tanto conoce la familia de su cónyuge su situación de desmovilizado?	No lo saben.	2.7
	Saben que estuve en un GAI y conocen detalles y hechos.	32.27
	Saben que estuve en un GAI pero no conocen detalles.	42.12
	Les he dicho directamente pero no lo tienen claro.	4.19
15. ¿Qué tanto conoce su grupo social cercano su situación de desmovilizado?	No lo saben.	21.43
	Saben que estuve en un GAI y conocen detalles y hechos.	12.33
	Saben que estuve en un GAI pero no conocen detalles.	26.46
	Les he dicho directamente pero no lo tienen claro	12.56
	No lo saben.	48.65

Ítem	Respuesta	(%)
22. ¿Cómo ha afectado las relaciones familiares el proceso de reintegración?	Mis relaciones están muy bien y han mejorado desde que estoy en el proceso.	76.71
	Mis relaciones no han cambiado mucho pero estar en el proceso me ha ayudado un poco a mejorarlas.	21.77
	Mis relaciones no han cambiado mucho pero estar en el proceso las afectan un poco negativamente.	1.01
	Mis relaciones se han afectado mucho negativamente y esto ha impedido que logre mis metas y me sienta bien.	0.51
23. ¿Cómo ha afectado las relaciones en la familia de su cónyuge el proceso de reintegración?	Mis relaciones están muy bien y han mejorado desde que estoy en el proceso.	66.01
	Mis relaciones no han cambiado mucho pero estar en el proceso me ha ayudado un poco a mejorarlas.	28.93
	Mis relaciones no han cambiado mucho pero estar en el proceso las afectan un poco negativamente.	3.37
	Mis relaciones se han afectado mucho negativamente y esto ha impedido que logre mis metas y me sienta bien.	1.68
36. ¿Qué tanto su proceso de reintegración sirve para que la próxima generación de su familia (hijos, nietos, sobrinos, etc.) no se llegue a vincular en actividades delincuenciales, violencias o grupos armados?	1 (Nada)	0.5
	2	4.1
	3	16.5
	4 (Mucho)	78.9

Fuente: elaboración propia.

Así, la experiencia de ser parte exmilitante de un grupo y la elección de a quién contarle y a quién no llama la atención sobre la familia de origen, pues el 56.6 % le cuenta a su familia con detalles, mientras un 38.3 %, aunque les comunican, no dan mucha información. Este dato llama la atención y abre la posibilidad de dos lecturas: por un lado, puede dar cuenta de relaciones de cuidado o protección con respecto a la familia; y, por otro, deja entrever un posible sentimiento de vergüenza por el hecho de haber pertenecido al GAI, en donde

dicha experiencia no se comunica. Al respecto, Stearns (2017) y Solda y Villeval (2020) recuerdan en sus investigaciones la importancia que cobra el sentimiento de vergüenza en los procesos de reintegración social de diversa índole, constituyéndose así como un factor esencial a trabajar de manera mancomunada y en red.

En relación con la familia de la pareja, se encuentra que, con un alto porcentaje, se suele comunicar la situación de desmovilizado, puesto que el 32 % afirma que la familia de la pareja conoce que estuvo en un GAI con detalles sobre la experiencia, y el 42.1 % afirma que lo saben pero sin conocer mayores detalles. Estos datos reafirman que en la vida familiar se conoce la experiencia vivida en el marco del conflicto, siendo este un factor en el que, además, se conecta una percepción general de que las relaciones familiares han mejorado desde que el excombatiente hace parte del proceso de reintegración, tanto con la familia de origen (76 %) como con la familia del cónyuge (66.4 %).

Los resultados de la aplicación del CECAF se distancian en este punto de los hallazgos de Aguilar (2015), quien identifica que, conformada la pareja, se evita el tema de la experiencia en el grupo armado; además, se encuentra que en las parejas conformadas antes de la vinculación al grupo armado se da una renuncia a espacios comunes y un diálogo más abierto sobre la partición en el grupo. De este modo, para este estudio, la posibilidad de compartir la experiencia y contar la historia de la guerra a la familia representa el principal motor para la desvinculación de grupos armados y la vinculación a la vida civil, tal como lo sostienen Gordillo y Niño (2000).

Por su parte, Sarmiento (2011) sostiene que el conocimiento por parte de los familiares de la vinculación al grupo armado del participante genera tranquilidad. Sin embargo, un grupo de los participantes de la investigación reportó relaciones conflictivas con sus familiares por motivos de resentimientos, negaciones e incluso rechazo por parte de la pareja en quienes habían conformado una nueva relación. Sin duda, los asuntos sobre la familia de origen son un elemento fundamental para intervenir en el momento de plantear intervenciones con familia en el proceso de reintegración. Los aspectos relacionados con los roles y la historias de conformación y ruptura constituyen un núcleo problemático que amerita profundizar en otros estudios.

De esta manera, y específicamente en lo concerniente a las redes y grupos sociales cercanos, la mayoría de los participantes refiere que oculta su situación de desmovilizado, pues de las personas cercanas al grupo de amistades solo el 12.3 % afirmó que estos conocen su historia como parte del grupo y conocen su situación de desmovilizado con mayor detalle, y el 26 % afirma que, aunque lo saben, no conocen mucho al respecto.

Estos datos se relacionan con los hallazgos de McFee (2016), quien identifica que los excombatientes mantienen oculta su condición por seguridad en ambientes laborales por el estigma socialmente arraigado. En este mismo sentido, Aguilar (2015) identifica el ocultamiento como una consecuencia del estigma y las medidas de seguridad frente a los grupos armados. Además, el autor pone de manifiesto las dificultades con respecto a la seguridad de la familia y la existencia de redes sociales muy pequeñas, punto en el que coinciden diversos autores. Las investigaciones sobre redes sociales corroboran la función de la familia en procesos de reintegración, puesto que suelen ser los familiares los que se reportan con mayor frecuencia como los integrantes de las redes, o a quienes se les expresa más unión e intimidad (Ávila y Madariaga, 2010).

## Conclusiones

Después de haber expuesto algunos datos y reflexiones acerca de la configuración relacional y vincular de los participantes en este proyecto de investigación, a manera de conclusión es importante mencionar que, desde esta perspectiva, se comprende al excombatiente como parte de un sistema dinámico y cambiante, que por medio de su existencia atraviesa por diversos momentos que producen tensiones que amenazan el equilibrio y la estabilidad del sistema. Estas tensiones exigen cambios en la organización familiar para que esta pueda adaptarse a las necesidades de sus miembros en el marco del contexto de reintegración a la vida civil.

Las descripciones sobre los vínculos del excombatiente con la familia antes, durante y después del grupo armado permiten comprender que la familia construye y reconstruye constantemente sus pautas

de funcionamiento a partir de sus interacciones, es decir, se encuentra en procesos permanentes de cambio como respuesta a las exigencias externas (contextuales) e internas (grupales) que se traducen en reorganizaciones de roles, estructuras, reglas, entre otros. De esta manera, cada familia tiene una historia única, pues en su constitución participan elementos de gran complejidad que interactúan en el marco de su propio contexto.

En ese orden de ideas, la capacidad de vincularse con otros y la calidad de estos vínculos confieren estabilidad y sentido a las relaciones entre las personas, los miembros de una familia y los miembros de un grupo, y tienen una estrecha relación con la generación de confianza. Los vínculos en su dimensión individual, familiar y colectiva se pueden reconocer en una perspectiva eco-eto-antropológica, lo que implica, para este estudio, reconocer que las características de los vínculos con figuras cercanas se ven permeadas por contextos sociales vulnerables socialmente.

Por otra parte, es importante resaltar que en el abordaje de los vínculos como un componente fundamental en los procesos de reintegración de excombatientes a la vida civil se vuelve determinante generar procesos reflexivos sobre las formas de expresión y vivencia de los vínculos, así como propiciar experiencias de reparación, reconstrucción y construcción de nuevos vínculos. Esto incluye relaciones con las familias de origen, pares y personas significativas, al igual que con su propio pasado, con otros compañeros del proceso y con los contextos sociales de la reintegración, es decir, con los profesionales que hacen parte de las instituciones que acompañan estos procesos de transición.

Adicionalmente, este estudio permite comprender que es necesario no solo propiciar experiencias en lo cotidiano de reparación de la capacidad vinculante, sino también generar espacios y entornos protectores para la salud mental en donde se activen formas de afectividad, confianza, escucha, calidez en las relaciones, sinceridad y expresión emocional en los espacios cotidianos (centros de servicios, colegios, sitios de trabajo, espacios en donde se dan los servicios sociales, etc.).

Así las cosas, resulta fundamental enfatizar en la importancia de caracterizar la naturaleza de los vínculos dentro del proceso de reintegración, ya que, como hemos señalado, pueden convertirse —como

otros elementos— en factores de protección, pero también de riesgo para la salud mental y la reincidencia a nuevos grupos al margen de la ley. Y es que los vínculos atañen a la complejidad del mundo relacional de los excombatientes, que no pocas veces se ha visto afectado durante sus vidas antes, durante y después de la participación en los grupos armados ilegales. No en vano se dice que uno de los lugares privilegiados de la reintegración es la familia; sin embargo, la perspectiva que proponemos va más allá de eso y propone una atención particular a la vivencia y reflexión sobre los vínculos en distintos contextos, incluyendo las propias relaciones con el territorio. Este es un argumento más para favorecer dinámicas colectivas que propendan por cuidar, reparar y sanar los vínculos sociales.

## Referencias

- Allen, J. y Fonagy, P. (2006). *Handbook of mentalization-based treatment*. Wiley.
- Aguilar, V. (2015). *Representaciones y procesos de construcción familiar y laboral. Caso de personas en proceso de reintegración ACR Sumapaz* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Agredo, J. y Torres, C. (2017). *Procesos de auto-organización y co-evolución con familias reconstituidas en contexto de reintegración* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Aponte, D., Durán, A., Laverde, D., Zapata, J., Agudelo, D., Gaitán, D., Giovanni, I. y Granados-García, A. (2018). *Encuentros Humanizantes. Implementación de una propuesta en perspectiva de salud mental, para la atención de personas desmovilizadas de los grupos armados en proceso de reintegración, sus familias y comunidades*. Editorial Externado.
- Ávila-Toscano, J. y Madariaga, C. (2010). Redes personales y dimensiones de apoyo en individuos desmovilizados del conflicto armado. *Psicología desde el Caribe*, 25, 179-201. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n25/n25a09.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.

- Bleichmar, H. (2015). Living in the interface so as not to be trapped within fragmentary worlds. *Psychoanalytic Inquiry*, 35(2), 172-186. <http://dx.doi.org/10.1080/07351690.2014.974409>
- Bowlby, R. y King, P. (2004). *Fifty years of attachment theory. The Donald Winnicott memorial lecture*. Karnac Books Ltd., on behalf of the Winnicott Clinic of Psychotherapy.
- Caramés, A., Fisas, V. y Luz, D. (2006 ). *Análisis de los programas de desarme, desmovilización y reintegración existentes en el mundo durante 2005*. Escuela de Cultura de Paz. <https://reliefweb.int/report/afghanistan/análisis-de-los-programas-de-desarme-desmovilización-y-reintegración-ddr>
- Castrillón-Guerrero, L., Riveros, V., Knudsen, M., López, W., Correa-Chica, A. y Castañeda J. (2017). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 63, 84-98. <https://dx.doi.org/10.7440/res63.2018.07>
- Fonagy, P., Krause, R., Leuzinger-Bohleber, M. y Eizirik, C. (2009). *Identity, gender, and sexuality: 150 years after freud*. Karnac.
- Gordillo, L. y Niño, A. (2009). *La familia parte significativa dentro del proceso de resocialización a la vida civil* (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Janzen, R. (2014). Guatemalan ex-combatant perspectives on reintegration: a grounded theory. *The Qualitative Report*, 19(21), 1-24. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss21/1>
- Jewell, T., Gardner, T., Susi, K., Watchorn, K., Coopey, E., Simic, M., Fonagy, P. y Eisler, I. (2019). Attachment measures in middle childhood and adolescence: A systematic review of measurement properties. *Clinical Psychology Review*, 68, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.12.004>
- Kaplan, O. y Nussio, E. (2018). Community counts: The social reintegration of ex-combatants in Colombia. *Conflict Management and Peace Science*, 35(2), 132-153. <https://doi.org/10.1177/0738894215614506>
- Landaluze, Z. (2012). Los procesos de desarme, desmovilización y reintegración de excombatientes desde la perspectiva de género. *Cuadernos de Trabajo/Lan-koadernoak Hegoa*, 58, 1-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4411286>

- Lugo, V. (2018). Niños y jóvenes excombatientes en Colombia: ¿por qué se vinculan y separan de la guerra? *Athenea Digital*, 18(2), e1933. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1933>
- Hernández, A. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana*. Editorial USTA.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego, un enfoque actual*. Psimática Editorial.
- Maya-Jariego, I., de la Peña, A., Arenas, C. y Alieva, D. (2019). Personal networks, social media, and community cohesion in the strategies of peace-building agents in Colombia to counteract the segregation of displaced populations. *Journal of Community Psychology*, 47(6), 1300-1312. <https://doi.org/10.1002/jcop.22173>
- McFee, E. (2016). The double bind of “playing double”: Passing and identity among ex-combatants in Colombia. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(1), 52-59. <https://doi.org/10.1037/pac0000146>
- Medeiros, E., Shrestha, P., Gaire, H. y Orr, D. (2019). Life after armed group involvement in nepal: A clinical ethnography of psychological well-being of former “child soldiers” over time. *Transcultural Psychiatry*, 57(1), 183-196. <https://doi.org/10.1177/1363461519850338>
- Miermont, J. (Ed.). (2007). *Ruses de l’humain dans un monde rusé: Identités, Unité, Complexité*. L’Harmattan.
- Mitrotti, J. (2018). *La reintegración en Colombia “una oportunidad lo cambia todo”*. Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN). [http://parlamericas.org/uploads/documents/Joshua\\_Mitrotti\\_Presentation\\_S1\\_SPA.pdf](http://parlamericas.org/uploads/documents/Joshua_Mitrotti_Presentation_S1_SPA.pdf)
- McMullin, J. (2013). Integration or Separation? The Stigmatisation of Ex-combatants after War. *Review of International Studies*, 39(2), 385-414. <https://doi.org/10.1017/S0260210512000228>
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14), 106-111. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2582>
- Nasi, C. y Rettberg, A. (2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente. *Colombia Internacional*, 62, 64-85. <https://doi.org/10.7440/colombiaint62.2005.04>

- Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. *Papeles del CEIC*, 2(82), 1-19. <http://hdl.handle.net/10810/41625>
- Rivière, P. (1971). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (Tomo II). Nueva Visión.
- Rodríguez, M. (2002). La salud mental en situaciones de conflicto armado. *Biomedica*, 22, 337-46. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v22iSupp2.1183>
- Sarmiento, D. (2011). *Re-socialización de los desmovilizados residentes en los municipios de la banda oriental del Departamento del Atlántico y su incidencia en el proceso de reintegración social* (Tesis de grado). Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- Solda, A. y Villeval, M. (2020). Exclusion and reintegration in a social dilemma. *Economic Inquiry*, 58(1), 120-149. <https://doi.org/10.1111/ecin.12720>
- Stearns, P. (2017). The Revival of Shame: Contemporary History. En P. Stearns (Ed.), *Shame: A Brief History* (pp. 96-130). University of Illinois Press.
- Theidon, K. y Betancourt, P. (2006). Transiciones conflictivas: combatientes desmovilizados en Colombia. *Análisis Político*, 58, 92-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v19n58/v19n58a04.pdf>
- Velasco, R. y Londoño, C. (2011). Calidad de vida objetiva, optimismo y variables socio-jurídicas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 114-128. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/506>
- Willems, R. y van Leeuwen, M. (2015). Reconciling reintegration: The complexity of economic and social reintegration of ex-combatants in burundi. *Disasters*, 39(2), 316-338. <https://doi.org/10.1111/disa.12102>
- Zapata, J., Laverde, D., Manrique, J., Durán, A. y Aponte, D. (2020). Familia y proceso de reintegración de excombatientes en el conflicto armado colombiano: estado del arte 2010-2018. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1501>



# El amor romántico y su relación con la violencia de género: Orientaciones para la intervención\*

CARLOS ALBERTO CUEVAS RAMÍREZ  
RICARDO A. JARAMILLO-MORENO

## Introducción

La idea de las relaciones románticas ha estado permeada por un gran cúmulo de modelos que sustentan la viabilidad y permanencia de dos seres humanos que se unen en una relación conyugal, la cual se espera que cumpla con ciertos rasgos y características específicas para ser considerada normal por la sociedad. Esta idea está sustentada por varias descripciones culturales y sociales que se nutren de elementos mediáticos —como los transmitidos en las redes sociales, la televisión o las películas comerciales—, que son de fácil difusión, y que se caracterizan por naturalizar determinadas relaciones románticas y juzgar otras como inadecuadas. No obstante, de acuerdo con Rubin (1989), las relaciones dadas por naturales, sagradas y normales son descritas especialmente por las sexualidades que son permitidas socialmente, es decir, por parejas de orientación sexual heterosexual que se constituyen en matrimonio, son monógamas, se unen con intenciones de procreación, y que son cercanas generacionalmente.

---

\* Capítulo de libro basado en los resultados del proyecto de investigación docente *Resiliencia en víctimas de violencia intrafamiliar y de género FASE 1*.

Sin embargo, existen otras relaciones posibles que han ganado una representatividad con base en los avances históricos desarrollados en las últimas décadas, pero que han sido y siguen siendo estigmatizadas, como las parejas del mismo sexo, parejas que no se unen en el matrimonio pero que sí establecen una unión libre, sistemas conyugales que no le apuestan a la procreación, o parejas intergeneracionales, entre otras posibilidades.

De este modo, vemos que hay relaciones conyugales que asumen de una manera rígida, poco flexible y orientada a cumplir esos estándares sociales tradicionales, y que, por tanto, impiden la apertura a nuevas pautas de organización de los acuerdos de la conyugalidad; no obstante, este tipo de características permiten la posibilidad de desarrollar pautas violentas de conducta, con lo cual se asegura la imposibilidad de encontrar vías de solución distintas a las agresiones que suelen ocurrir en estos hogares. Teniendo esto en consideración, surgen las preguntas de investigación sobre qué ocurre para que la violencia sea un elemento central en las parejas tradicionales, y cómo se puede explicar esta pauta de agresiones desde la idea del amor romántico.

La intención de este capítulo es organizar algunas comprensiones que orienten la lectura del amor romántico y su relación con la emergencia de pautas violentas en los sistemas conyugales, con el fin de favorecer reflexiones que permitan a los psicólogos intervenir con procesos orientadores que faciliten la reacomodación de las parejas que presentan violencia en su relación. Esta intención deviene de los resultados del proceso de investigación *Resiliencia en víctimas de violencia intrafamiliar y de género FASE 1* finalizado el año 2018, realizado por el grupo de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás denominado *Psicología, Familia y Redes*, anclado a la línea de investigación *Psicología, Contextos Cotidianos y Transformaciones Sociales*. Dicho trabajo, si bien se llevó a cabo con sistemas familiares, facilitó la organización de este texto, dadas las aproximaciones a casos de violencia que convocaron sistemas conyugales.

El objetivo general de este proyecto fue reconocer los recursos resilientes en los sistemas consultantes asistentes o remitidos a los servicios de atención psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, Colombia, y su primer objetivo específico

fue comprender cómo emergen la *violencia intrafamiliar* y la *violencia basada en el género* en las dinámicas relacionales de los sistemas consultantes. Con base en esto último, se quiere hacer una ampliación comprensiva que facilite la resonancia entre la connotación del amor romántico y sus mitos con la aparición y emergencia de las pautas violentas que se identificaron en los participantes de la investigación.

## Contexto

La *violencia de pareja e intrafamiliar* es uno de los fenómenos más reiterativos en términos de las relaciones familiares. Para el 2017 se registraron 128 asesinatos de mujeres a manos de algún familiar o pareja sentimental, y para el 2016 se llegaron a reportar 26 473 casos de violencia intrafamiliar (Medicina Legal, 2017, citado por De Justicia, 2017). Este panorama demuestra la importancia de estudiar las dinámicas que se suscitan en ambientes familiares y conyugales, donde se espera que existan funciones de cuidado y de protección, pero que, simultáneamente, se pueden transformar en espacios de maltrato por cercanos significativos. Como menciona Corsi (2003), la comprensión multidimensional de este fenómeno implica las relaciones de los sistemas familiares con sus contextos laborales, educativos, económicos, entre otros.

Así las cosas, este fenómeno debe ser comprendido también bajo la luz de enfoque diferencial y de género (Gallo, 2014), debido a que este facilita la comprensión acerca de cómo existen violencias al interior de la familia y de los sistemas conyugales que pueden estar relacionadas con los modos de concebir lo masculino y lo femenino, pues es sabido que hay estereotipos de género que obligan a hombres y mujeres a comportarse diferencialmente y con determinadas expectativas específicas de sus funciones al interior de una relación afectiva (Martín, 2008). Por ejemplo, en ocasiones las parejas esperan que sus compañeros y compañeras realicen ciertas tareas, debido a que socialmente se han designado tales actividades para su género: para los hombres se ha ordenado la vida pública, el dinero y la capacidad de liderazgo, mientras que de las mujeres se espera el cuidado del hogar, los hijos, la crianza y la vida privada. Ahora, debemos tener en cuenta que en estos tiempos de cambios y de derechos las mujeres realizan también

las funciones de proveedoras, lo que desafortunadamente las hace tener una sobrecarga en todos sus sistemas relacionales.

Estas expectativas desarrollan ideales que pueden estar sobrealorados y que, por tanto, generan una sobreexigencia en los miembros de la relación, lo cual puede agudizar el conflicto en la pareja: un hombre que no logra traer todo el dinero necesario a casa genera ansiedad, tristeza y frustración en su familia; una mujer de la que se espera sea que buena madre, y tiene una pauta adictiva de alcohol, se convierte en una carga para su esposo y sus hijos; un hombre que tiene baja energía sexual puede ser evaluado como “poco macho” por su compañera; una mujer independiente puede leerse como soberbia y desinteresada por el “cuidado del hogar”. Cuando estas circunstancias empiezan a generar crisis en la pareja, es inevitable que aparezca el conflicto, que en muchas ocasiones no se sabe cómo afrontar, y, en la reiterada constitución de un intento de solución, aparecen también relaciones escalonadas o relaciones simétricas en búsqueda del poder de la razón, lo que generalmente inicia con agresiones verbales y luego desencadena una serie de microviolencias que, si no se resuelven a tiempo, se transforman en los distintos tipos de violencia que han sido descritos por la psicología, a saber: la violencia física (Lancelotti, 2004) la violencia de género, (Guarderas, 2016), la violencia doméstica (Abbott et al., 1995), y la violencia económica (Jaramillo y Cuevas, 2020).

## Generalidades sobre el amor

Son varias las investigaciones que se han realizado al respecto del amor romántico y las derivaciones conceptuales que representa esta noción de las relaciones afectivas. Por lo general, se comprende que el amor es un fenómeno multidimensional y polifacético, en el cual se entrecruzan aspectos emocionales, afectivos, discursivos, ideológicos, económicos y socioculturales que pueden ser narrados desde distintos ámbitos históricos y personales con una fuerte carga de significación en la cotidianidad humana (García y Montenegro, 2014). En sí, el amor se puede entender como una construcción social impregnada de múltiples significados y significantes, que remite a múltiples configuraciones que le dan sentido a la descripción de la vivencia en las personas.

Según Martínez (2004), la aproximación al amor está descrita desde varias aristas, pero hay una que destaca sobre las otras desde una concepción tradicional: la que tiene sus explicaciones en conceptos más biológicos, pues hace referencia a la necesidad de cópula como último paso previo a la atracción y la retención. Según esta *noción evolutiva*, el fin del emparejamiento es concebir descendientes, generar la réplica del mejor ADN, y crear exclusividad, dado que esta última sirve para el posterior proceso de crianza, y para facilitar la distribución de tareas entre los miembros del hogar: el hombre que provee y la mujer que cuida (Buss, 1988).

No obstante, esta noción del amor desde el aspecto de evolución demuestra un determinismo radical a la idea del amor desde la biología, pues, por una parte, postula al amor exclusivamente en la heterosexualidad, y, por otra, posiciona al hombre jerárquicamente por encima de la mujer. Esta teoría hace parte de las explicaciones naturalistas que mecanizan el amor, lo universalizan, y le dan un carácter presocial que lo ubican como una especie de “instinto”.

Otra aproximación es la idea del amor como una decisión que se toma. Esta *aproximación cognoscitiva* del amor se describe como una acción consciente que depende de la configuración de unos esquemas de pensamiento y que implica un compromiso de aceptación asumido (Martínez, 2004). Desde este enfoque, existe una capacidad de organización de la información en los seres humanos que les facilita la transformación de la idea de una relación a una relación amorosa, que implica una asimilación y acomodación para generar adaptaciones a los contextos amorosos. Tales contextos rebasan a la pareja y se vinculan con contextos ideológicos, sociales y culturales que son internalizados en procesos cognitivos y en un sistema de símbolos en los cuales las personas se definen en el procesamiento de la elección amorosa (Vygotski, 1987).

Por otra parte, una apropiación distinta cita al amor como una *construcción social* que refleja y asume las características culturales y sociales en las cuales se basa su emergencia, y define los modos en los cuales las personas apropian los significados de sus relaciones. Según Esteban (2008), en cada cultura hay derroteros particulares que dictan las reglas de relación en torno a las relaciones de pareja, respecto a qué se debe hacer en ella, cómo se debe ser y para qué es la relación; estos

indicadores le dan consolidación a la pareja y fomentan las sensaciones de éxito de la misma. Desde esta perspectiva, el momento histórico marca la manera “correcta” de relacionarse y organiza una forma particular de definir lo que es una relación de pareja.

En occidente, esta noción del amor ha tenido en los dos últimos siglos un papel central, ya que ha ayudado a consolidar la identidad del individuo moderno, delimitando qué es lo interno y qué es lo externo, que en las relaciones de pareja ayuda a proporcionar el sentido de cohesión social y que ha ayudado a afianzar la idea del matrimonio como la expresión máxima del amor (Esteban, 2008). Desafortunadamente, estas ideas respecto a cómo se debe amar y entre quiénes se debe amar está mediada por la naturalización y normalización de las esferas más conservadoras, tradicionales y rígidas que dan por sentado que las relaciones afectivas deben tener unas características particulares afianzadas por la idea del amor romántico.

## **El amor romántico**

El mito del amor romántico tiene sus cimientos en el conocido mito de andrógino que narra Platón en el Banquete. En este texto, Platón describe la historia de seres duales que tienen las características del mismo sexo, que son completos en sí mismos; tales seres intentaron invadir el Monte Olimpo y, frente a esta acción, Zeus lanzó un rayo que hizo que cada ser se dividiera en dos, lo cual resultó en dos mitades incompletas, obligadas a buscar eternamente a su otra mitad. Esta narración ha sido un elemento central en la justificación de occidente respecto a la universalidad del amor y la generalización de sus características.

Adicional a esto, el concepto del amor romántico también se fundamenta en la idea que se construyó en la época burguesa y victoriana, en la cual se define que los hombres y las mujeres, por naturaleza, deben buscarse continuamente y depender el uno del otro, debido a que se espera una complementariedad psicológica entre hombres y mujeres (Pascual, 2016).

Por otra parte, se ha dicho que el amor romántico, como construcción humana, representa la máxima expresión de sentimientos y emociones, y que sus orígenes se remontan a la Revolución Industrial

en el siglo XIX, periodo de gran auge del capitalismo, en el que ocurrió la aceptación del amor romántico como valor cultural e ideal para las bases del matrimonio —las cuales, aunque transformadas, existen todavía en la actualidad—. Según Martínez (2004), esta idea del amor romántico se configura como una función ideológica, social y cultural en el sistema económico de la modernidad, y sus definiciones y prácticas están entrelazadas con la dualidad del capitalismo, por lo cual se han convertido en una parte íntima e indispensable del ideal democrático de la opulencia que, acompañado del mercado de masa, ofrece una utopía colectiva que cruza y trasciende divisiones sociales.

En este sentido, el amor romántico se encarna en la persona que se ama, la cual se siente como única, y en nombre de esa persona se espera que existan sacrificios gracias al amor que se le tiene; este amor es irracional y gratuito, dado que no representa ningún cobro y no se puede reemplazar (Martínez, 2004). De hecho, la concepción del amor romántico supone la entrega total a la otra persona, quien se convierte en fundamental para la existencia misma, y genera un alto nivel de dependencia, pues en nombre del amor se perdona todo y se justifican ciertas conductas, incluidas las conductas violentas.

Adicional a esto, en el amor romántico las emociones se vivencian con alta intensidad, ya sea de felicidad o de sufrimiento; se aplazan los deseos propios para lograr adaptarse a los requerimientos de la otra persona, para generar bienestar en ella; y, en términos de la relación, las personas piensan que no van a lograr una relación igual en el futuro, la sobrevaloran y la idealizan, para finalmente generar cualquier tipo de sacrificio en nombre de la misma. Parte de estas características se logran acoger en la investigación, especialmente en las parejas que presentan violencia de género, dado que en los relatos y entrevistas se logra ubicar comportamientos que, si bien hacen daño a uno de los miembros de la pareja, se validan en virtud del amor que representa la relación (Jaramillo y Cuevas, 2020).

### **Mitos del amor romántico**

Con base en esta descripción del amor romántico, se han establecido algunos mitos que consolidan los modos de reproducción de este

fenómeno, entendiendo por *mito* a una serie de creencias que se establecen como verdades, que se comparten por una comunidad, y, que, en el contexto de las dinámicas del amor romántico, facilitan la perpetuidad de unos roles desiguales entre los hombres y las mujeres.

Es importante tener en cuenta que las relaciones amorosas en el amor romántico, al estar concentradas en sentimientos y emociones que son compartidos por una gran comunidad, suelen ser resistentes al cambio y al proceso de razonamiento; por tanto, se cree que los mitos que las rodean son efectivamente muestras del verdadero amor. No obstante, por lo general, lo que justifican estas creencias suelen ser comportamientos ficticios, absurdos, engañosos, irracionales e imposibles de cumplir, y, por consiguiente, pueden ser un elemento que puede devenir en conflictos en las relaciones, así como en violencias basadas en el género (Ruiz, 2016).

Ahora bien, es de destacar que el origen del mito romántico ha sido desarrollado con un objetivo particular: primar un determinado modelo de relación que se fundamenta en indicadores tradicionales como la monogamia y la heteronormatividad de los modelos sociales y culturales que se centran en un momento histórico particular. Así, al tratarse de un fenómeno social, el mito mismo tiene repercusiones de sanción y desaprobación cuando no se logra culminar las expectativas alrededor de la relación amorosa, y con esto, evidentemente, se genera en las personas una sensación de insatisfacción y sufrimiento, como ocurre, por ejemplo, en el caso de mujeres solteras que no logran generar una relación afectiva estable pasados los 30 años.

La mayor crítica que se realiza frente a esta perspectiva afirma que el amor romántico ha sido impulsado por estamentos religiosos de una sociedad patriarcal, los cuales favorecen la idea de la mujer como pasiva y subordinada a los designios de los hombres, donde, además, se sacraliza a la pareja al establecer el matrimonio como el único medio para certificar la relación, y al determinar que la historia de la pareja es eterna e imposible de quebrar (Ferrer y Bosch, 2013).

A partir de distintas investigaciones (Ferrer y Bosch, 2013; Pascual, 2016; Ruíz, 2016), los mitos más recurrentes que se designan a la hora de hablar del amor romántico se pueden organizar en cuatro grupos, a partir de las ideas predominantes que se quieran transmitir, a saber:

1. Las ideas de que el amor todo lo puede: la falacia de que las personas cambian por amor, la omnipotencia del amor, la normalización del conflicto, la idea acerca de la atracción de los polos opuestos y su entendimiento, la creencia de que, si somos compatibles, el maltrato es una posibilidad válida en la relación, y, finalmente, la idea de que el amor verdadero es capaz de perdonar y aguantar todo.
2. Las ideas del amor como un evento predestinado: afirmar que todos tenemos una media naranja que nos espera, que nos complementa, que solo es uno, y que hay un alma gemela que debe ser encontrada a cabalidad y que va a perdurar por toda la vida, con la pasión encendida para siempre.
3. Las ideas relacionadas con la centralidad del amor en la vida y que este requiere de una entrega total: afirmar que la pareja se convierte en el centro y referencia de la existencia, que al estar en una relación somos capaces de dar felicidad al otro, que la felicidad se da cuando se hace una entrega total de mi ser, y la idea de la despersonalización, razón por la cual mi intimidad ya no me pertenece y debo renunciar a ella.
4. Las ideas que definen el amor como posesión y exclusividad: centradas en el matrimonio, con los celos como elemento que da cuenta de la importancia que el otro siente por mí, como afirmar que la fidelidad y la exclusividad deben ser estamentos fundamentales para la permanencia de la relación, aunque con más restricciones en la mujer que en el hombre, ya que a este se le permiten más libertades sexuales.

De este modo, entendemos que frases como “el amor lo puede todo” y “es normal sufrir por amor” son elementos centrales de las relaciones basadas en el amor romántico, y que facilitan la normalización de la violencia y, por consiguiente, definen cómo deben ser las relaciones entre hombres y mujeres, así como la importancia de tolerar el maltrato, debido a unos estereotipos que se reproducen en las relaciones afectivas.

## Estereotipos de género y violencia de género

Dada la significación que se le da a las relaciones románticas centradas en la heterosexualidad, el amor romántico también ha fomentado una serie de determinantes en los comportamientos de hombres y mujeres que los ubican en lugares establecidos socialmente, de los cuales nacen estereotipos, roles y mandatos de género que se visibilizan en las sociedades y que reafirman esquemas de desigualdad que reproducen un círculo vicioso, en un sistema de heterosexualidad obligatoria y ciertamente compulsiva (Esteban, 2008; Pascual, 2006).

Así, a partir de estas definiciones las mujeres quedaron confinadas a la idea de la maternidad y el cuidado, con actitudes de sumisión que las ubica en un lugar de vulnerabilidad e inferioridad; mientras que los hombres fueron designados en el lugar de la fortaleza, la razón, la autoridad y la independencia. En este sentido, aún en la actualidad, en muchas culturas occidentales se sigue la línea de pensamiento en la que la consecución del amor y su eventual desarrollo, desde el enamoramiento hasta el matrimonio, es un evento en torno al cual gira la vida de muchas mujeres, en distinción de los varones, quienes se dedican más a conseguir un reconocimiento social en el cual la relación de pareja y sus actividades quedan relegadas a un segundo plano (Ferrer y Bosch, 2013).

Por ejemplo, en una investigación, Montserrat et al. (2007 citados por Ferrer y Bosch, 2013) observaron que —en estudiantes universitarios—: 1) las mujeres idealizan más el amor, lo conciben como una entrega incondicional, valoran la autorrenuncia para centrarse en las necesidades de los hombres, a quienes hay que proteger y cuidar, y piensan que deben entregar sus deseos al hombre, sacrificando el yo con el objetivo de mantener la relación y ubicarla en un lugar de importancia por encima de otras consideraciones; mientras que, en contraposición, 2) los hombres mostraron una disposición menor a la renuncia de sus otras actividades por encima de su relación, no realizan sacrificios personales, y tienen mayor contención emocional, es decir, no demuestran fácilmente sus sentimientos.

Esto demuestra que, al estar contextualizadas en una sociedad patriarcal, las formas de amar se vivencian de formas distintas para los

hombres y para las mujeres, sobre todo porque a las mujeres jóvenes se las socializa en el amor y la dependencia y se les designa la responsabilidad del mantenimiento de la relación, dado que es su sentido de felicidad y de supervivencia, y gracias a ello se les hace pensar que la relación es un espacio seguro, un refugio, o su misión; mientras que para los hombres es distinto, dado que se espera que su vida se desarrolle fuera de la relación, y pocas responsabilidades se le otorgan a la misma. De esta manera, podemos ver cómo se construyen relaciones bastante desequilibradas, bajo un esquema de amor romántico centrado en un sistema patriarcal (Resurrección-Rodríguez y Córdoba-Iñesta, 2020).

Adicionalmente, se ha encontrado que el amor romántico supone para las mujeres una fusión con la otra persona, lo cual representa una alta dosis de ansiedad ante el compromiso, a la vez que las dota de una identidad personal para el futuro en la que se espera una vida de sacrificio, de renuncia y de entrega. Por esto, las mujeres ofrecen su vida al “amor de su vida” y, por supuesto, las ubica en el lugar de la búsqueda constante por tenerlo y encontrarlo, para que, finalmente, al encontrarlo, se permitan una vida de obediencia, sumisión y despersonalización, ya que en el matrimonio se dedicarán a su hombre. Pero para los hombres el fenómeno es distinto, ya que encontrar el amor no compromete aspectos nucleares de su yo personal, y se convierte más bien en un juego de seducción y de conquista, donde el hombre mismo es visto como un héroe que logra imposibles por medio de la seducción, para proteger, salvar, recibir y dominar al sexo opuesto (Resurrección-Rodríguez y Córdoba-Iñesta, 2020; Esteban 2008).

Ahora bien, la perspectiva de género en el fenómeno de la violencia da cuenta de diferencias biológicas, económicas, sociales, demográficas, políticas y culturales que se expresan a través de relaciones de poder y subordinación entre mujeres y hombres. Desde esta perspectiva, la violencia de género se manifiesta en roles prescritos, actividades, valores, atribuciones, símbolos, significados, reconocimientos, estándares y normas de comportamiento socialmente determinadas, donde se incluyen todas las formas de abuso, por acción u omisión, que ocasionan daño físico o psicológico, y que tienen lugar en las relaciones entre quienes sostienen o han sostenido un vínculo afectivo

relativamente estable, incluyendo relaciones de noviazgo, pareja —con o sin convivencia— o lazos con exparejas, ya que el espacio doméstico no se circunscribe a la casa u hogar, sino que se delimita por las interacciones en contextos privados (Rojas et al., 2011, p. 15).

## Método

Considerando que fenómenos como el amor, el amor romántico y su relación con la violencia de género son fenómenos interdependientes de realidades ecosistémicas, cuyo orden no es unidireccional, sino bidireccional, y que dependen de la experiencia de las personas que lo vivencian, además de los contextos en los que interactúan, y cuya riqueza representa profundidad, amplitud y complejidad, la presente investigación se dio en el marco de los *métodos cualitativos* (Rodríguez, 1999).

Asimismo, consideramos, de acuerdo con Brunner (1995), que los seres humanos nos encontramos circunscritos al significado y a las formas que este puede tomar, dependiendo del sujeto y de con quién interactúe. Por tanto, implementamos el *enfoque teórico interpretativo hermenéutico-dialéctico* (Valles, 1999), en tanto los seres humanos, de acuerdo con Gadamer (2001), si bien nos vemos orientados hacia la búsqueda de la verdad, esta se presenta esquiva por el acto de la conversación y los intentos de comprensión de los hablantes, por lo que resulta menester ir y volver sobre los significados, así como sobre su interpretación y el marco en el que emergieron, de manera tal que podamos describir fenómenos de forma cercana y auténtica (Martínez, 1989).

## Diseño

En este orden de ideas, partimos de la *investigación social de segundo orden*, la cual, de acuerdo con Ibañez (1994), no solo busca el reenfoco hacia el discurso, sino la inclusión del sujeto, su reflexividad y autorreflexividad, y el análisis sobre cómo son codeterminantes en un nivel micro y mesosistémico. De forma específica, implementamos la *investigación-intervención* (Estupiñán, 2004) con la pretensión de realizar un panorama descriptivo al respecto de las relaciones, acciones

y retroacciones entre el amor romántico y la violencia de género, y, apoyándonos en la posición del construccionismo social, utilizamos el *modelo narrativo tópico* (Sparks, 2003).

Se comprende que la narración y los modelos narrativos consideran que, en los relatos, las personas comparten no solo su experiencia del mundo y lo que en su cotidianidad sucede —esto es, su intimidad—, sino que también refieren vivencias que sirven como pivotes y reguladores que, paralelamente, modulan el *performance* de las personas —en este caso, las parejas y familias—, haciendo que este último esté lleno de sentido. Lo anterior es susceptible de ser observado a través de entrevistas, cartas, autobiografías e historias orales (Connelly y Clandinin, 1990, citados por Sparks, 2003).

Así mismo, esta investigación se orienta hacia la descripción y comprensión de fenómenos, sucesos o temáticas, razón por la cual se usó el método narrativo tópico (Salgado, 2007), así como el *análisis paradigmático de contenido*, el cual consiste, según Leiblich et al. (1998, citado por Sparks, 2003), en “dividir el texto en pequeñas unidades de contenido y someterlas a tratamiento narrativo descriptivo” (p. 8).

Los participantes fueron seleccionados a partir de un ejercicio de selección por oportunidad (Hernández et al., 2010), intencional (León y Montero, 2003), abierto (Strauss y Corbin, 2002) y casos tipo, o todos aquellos que respondan a las características requeridas por la investigación (Hernández et al., 2010). En este caso, se seleccionó un total de seis sistemas consultantes que 1) asistían o fueron remitidos a los SAP de la Facultad de Psicología de la USTA, 2) eran mayores de edad, 3) vivían en Bogotá, 4) tenían como motivo de consulta *violencia intrafamiliar* y, particularmente, *violencia de género*, 5) aceptaron participar de manera voluntaria en el estudio, y 6) que, según criterio de los investigadores, por aspectos bioéticos, de haber algún indicio de maleficencia, beneficencia, o por voluntariedad, aceptaron el compromiso de dar continuidad al acompañamiento psicoterapéutico.

## Resultados

Si bien existen numerosos trabajos que abordan el fenómeno de la violencia, y particularmente la violencia intrafamiliar, esta indagación,

leída desde la *perspectiva de género*, se realizó sobre las narraciones de familias que vivencian la violencia intrafamiliar —bien como un fenómeno emergente de las pautas, configuraciones, modos de interacción o acuerdos en la vida familiar; de las configuraciones violentas extendidas, aprendidas, socializadas y perpetuadas; de la incidencia de los discursos dominantes/hegemónicos en los que se valida la violencia en la familia; o de la violencia como forma de afrontamiento de los estresores normativos y no normativos a los que se enfrentan los sistemas familiares—, pero explicitando cómo la lectura de la relación que se establece entre el amor romántico, las expectativas de género y la violencia de género aporta interpretaciones emergentes que nos van a permitir realizar conclusiones a modo de orientaciones para la generación de espacios de intervención para los psicólogos que asumen en su labor esta problemática.

Inicialmente, al indagar sobre los sistemas familiares participantes, se pudo observar que quienes solicitan atención en el servicio de atención psicológica de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, asisten en su mayoría por remisión de comisarías de familia, o por consulta particular, y que quienes hacen la solicitud son por lo general mujeres, ya que, de ocho familias, cinco solicitantes fueron las madres, dos eran los padres, y uno era el abuelo (Jaramillo y Cuevas, 2018).

Así mismo, es de notar que, si bien la violencia intrafamiliar es un fenómeno común, naturalizado y de enorme prevalencia, en los asistentes al servicio de atención psicológica se observa que la demanda de ayuda psicológica no se relaciona directamente con la violencia intrafamiliar, sino con problemáticas como celos, infidelidad, pautas de crianza, problemas de interiorización o exteriorización en el sistema filial, o terapia de pareja, cuyo fin es resolver las problemáticas del sistema parental o como última alternativa previa a la separación o el divorcio.

Ahora bien, en los sistemas cuyo motivo de consulta era directamente relacionado con la violencia intrafamiliar se observó una baja respuesta de las familias consultantes para participar de este estudio; una justificación no manifiesta fue la vinculación de la violencia intrafamiliar con el sistema legal, debido a las implicaciones jurídico-penales subyacentes a la misma, esto es: causales de divorcio y la separación

de bienes, custodia y patria potestad de los hijos, o el inicio de procesos legales, y lo relacionado con la conciliación o logro de objetivos en víctima o victimario, o las ganancias secundarias que representan no vincularse a un proceso interventivo.

Por otro lado, las causas que motivaron a que las familias participaran en el estudio obedecen al enganche, el *rappport*, la empatía o la alianza terapéutica por parte de los terapeutas que lideraban los casos, y en buena medida a los resultados percibidos de la intervención psicoterapéutica; sin embargo, también se resaltan las ganancias secundarias por parte de los sistemas consultantes, como demostrar la adherencia al tratamiento que facilite un veredicto a su favor, o la generación de acciones que persuadan a los cónyuges para permanecer en una relación a punto de finalizar o ya finalizada.

En lo que respecta a la violencia de género, como se expuso con antelación, si bien está presente en el ejercicio de la violencia intrafamiliar, esta representa un fenómeno central, en tanto el hecho de su emergencia da sentido a las construcciones sociales acerca del amor y del amor romántico, a la vez que promueve y permite su emergencia en los sistemas familiares. De esta manera, la violencia de género se relaciona principalmente con los significados de lo masculino —tal como se mostraba en la apropiación teórica—, es decir, en tanto que se asocia al poder, la autoridad, el poder adquisitivo, la manutención, la legitimación y prelación de los conocimientos, actividades, derechos de los hombres, fortaleza física, insensibilidad emocional, y a lo femenino en términos de la sensibilidad, invisibilidad, minusvalía, sumisión, incapacidad para la realización de tareas cuya atribución se orienta hacia lo masculino, a la vez que se conciben como complejas, inferiores, asexuales y con un alto índice de objetivación de su cuerpo.

Adicionalmente, estos significados engranan, como en el surgimiento de la violencia de género, en una forma en la cual los miembros de la familia se orientan en unas creencias respecto a los roles en torno al hombre y su masculinidad, así como a su posición hegemónica, lo cual propicia, de diversas maneras, la invisibilización de la mujer, o de su capacidad, al hacer caso omiso de los logros alcanzados por ellas. Un ejemplo se expresa en el siguiente relato de una de las participantes: “hace quince días me dieron la tarjeta profesional, y vine y se la

mostré, y soltó la risa, y le dije ‘mano, ¿usted en qué está?’... es que es un desprecio por uno” (fam. 4, min: 9:21-10:09).<sup>1</sup>

En lo que respecta al establecimiento de roles convencionales en referencia al ser hombre y al ser mujer, se observan relatos como el siguiente, en relación con el ser proveedor, por parte de una de las participantes: “Yo no podía decir nada, ni decidir nada, lo único que podía o debía hacer es comprar cosas, lo que necesitaran. [Es] para lo único que me hablaban” (fam. 5, min: 4:41-4:52). De igual forma, se observó que existen situaciones que se perdonan gracias a la idea del amor romántico, lo cual define la configuración de una pautas reiterativas que se orientan a la idea de que “el amor todo lo puede”. Un ejemplo se encuentra en el siguiente fragmento: “dentro de todo, yo asimilo la violencia, pero no acepto la infidelidad... [el entrevistador indaga, pues el participante ha reconocido que ha sido infiel, y se podría pensar que la infidelidad es menos permitida para la mujer] si estoy siendo machista, estoy siendo la ley del embudo” (fam. 5, min: 42:31-42:57). Otro ejemplo se encuentra en relación con la capacidad sexual de los hombres y el lugar que se le da a la mujer en el mismo: “yo fui criada para que me dijeran ‘si su esposo la busca, usted tiene que acostarse con él, no puede decirle no, porque, si usted le dice no, entonces [él] va a pensar que usted tiene mozo’” (fam. 4, min: 20:26-20:52).

Por otra parte, destaca la asimetría entre géneros en una familia en la cual el padre tenía a su esposa y a su hija, en la cual se evidencian roles de género esquemáticos y rígidos en los que el poder adquisitivo y económico se centra en la figura del hombre, y es este quien define el destino del dinero en la casa y las cosas que con este se compran. En un segmento de la entrevista, una de las participantes afirma: “en ese momento mi hija se voló, porque era una cosa muy extrema con él, porque él empezó, y que tenía uno que comerse dos galletas, contabilizado todo” (fam. 4, min: 4:29-4:47); y en otro: “pero no en esos extremos, es que esa violencia económica es terrible, porque yo tenga

---

1 Fam: familia. Min: minuto. Esta nomenclatura hace referencia a la ubicación en los apéndices adjuntos en el informe de investigación entregado el 4 de diciembre de 2018 a la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás, en Bogotá, Colombia.

que salir y tenga que pedirle. Él va y me recarga la tarjeta, él todavía me recarga, entonces uno dice ‘estamos como mal’” (fam. 4, min: 12:27-12:48).

Ahora, los relatos divergentes, en tanto representan las familias en las que la violencia de género es perpetrada por la esposa, arrojan formaciones de género llamativas, como los matriarcados, los cuales emergen como posición contrahegemónica en términos de los roles tradicionales de género, y desde los cuales se facilita la idea del amor romántico en una configuración distinta a la que se ha mencionado en la literatura. Un ejemplo de esto se encuentra en el siguiente fragmento:

“el ejemplo vino de la mamá, ella es una santandereana muy brava, pero muy brava... mi suegro, él es súper noble, él es callado, no dice nada y ella ‘¡tome, jarte!, como no traje carne, ¡tome huevo!’... un matriarcado. Y todas las hermanas son solteras, o sea, han fracasado en el amor, porque quieren hacer lo mismo que hizo la mamá” (fam. 5, min: 33:12-34:20).

Adicional a esto, parte de los hallazgos encontrados hacen alusión a la generación de pautas violentas. Por ejemplo, en el siguiente relato se observa cómo la violencia no es una responsabilidad de solo un miembro de la pareja, sino que hace parte de una emergencia relacional que los implica a ambos, lo que permite reflexionar acerca de las maneras que tienen las parejas para tramitar los conflictos con estrategias agresivas:

“puede que en la relación sí haya sufrido violencia psicológica, pero no me considero la víctima, porque, así como la sufrí, creo que también la infringí” (fam. 1, min: 20:58-21:17)

Finalmente, también es de destacar la violencia de género como una característica identitaria de pareja que facilita la permanencia y subsistencia de la conyugalidad, tal como se refiere en dos fragmentos de la entrevista a la familia 5: “Hay algo muy ambiguo: nosotros, el estar lejos era, juepucha, el fin del mundo, el extrañar... ah, pero llegábamos a estar juntos, nos repelemos. Qué manera, no tenemos nada de qué hablar... cosas en común...” (fam. 5, min: 17:30-18:48), y “es necesidad, como dice la canción, como obsesión... a mí me gusta que

me diga ‘¡marica!’, yo a veces necesito que alguien que me lo recuerde, se escucha tan bonito de ella, así afecte mi honor, mi honorabilidad, mi integridad, mi dignidad, en ella se escucha bonito” (fam. 5, min: 51:14-54:41).

## Conclusiones y orientaciones para la intervención

Con base en los hallazgos de esta investigación, y con la experiencia que han generado no solo los procesos de investigación de los autores, sino sus propias experiencias como psicoterapeutas clínicos, se pueden definir algunas rutas orientadoras que facilitan la transformación de los sistemas familiares y conyugales a la hora de generar tanto comprensiones como intervenciones basadas en la idea del amor y del amor romántico, en especial cuando se instauran posiciones rígidas respecto al género.

Pero primero es importante mencionar que en Colombia existe un gran número de dificultades a nivel familiar que devienen de múltiples causas, entre ellas: 1) las formas tradicionales de establecer las jerarquías, es decir, las distribuciones de poder entre padres e hijos; 2) los modos en los cuales se designan o asumen roles y funciones de los miembros que componen la familia; y 3) las vicisitudes inesperadas de disolución familiar, como la recomposición, la pérdida de un miembro de la familia o situaciones adversas que movilizan la organización familiar y que, por consiguiente, obligan al sistema a establecer mecanismos de adaptación y transformación que no siempre resultan efectivos y que impactan en la alteración de las relaciones.

Uno de las estrategias que emergen en el proceso para tratar de resolver la situación es la violencia, como intento de reacomodación, de perpetuar la organización y evitar los cambios, así como modo de corrección para la permanencia del *statu quo* familiar; en este sentido, el estudio del impacto de tales afectaciones tanto a los miembros de la familia como al sistema en conjunto resulta necesario para crear programas orientados hacia la prevención, pues, si bien se destacan los centrados en los procesos de conciliación y protección, las intervenciones individuales o familiares, las intervenciones psicosociales, y la necesidad de implementar intervenciones en violencia de género,

aún existen vacíos en el abordaje riguroso y contextual del dilema, y que se orienten a procesos de salud mental positiva que fomenten la resiliencia y la generatividad.

Ahora, como se puede observar en las entrevistas, el mantenimiento de los estereotipos de género ha perpetuado conductas que se sienten naturales tanto para hombres como para mujeres; aun cuando se presenten violencias, estos estereotipos impiden las nuevas concepciones respecto a la identidad de género y cómo estas concepciones pueden migrar a identificaciones menos rígidas. Teniendo esto en cuenta, una primera orientación en este sentido es lograr que los psicólogos se hagan cuestionamientos acerca de sus propias versiones del género, dado que reflexionar acerca de su *conformación identitaria de género* logrará resignificar creencias y prejuicios que pueden ser ruidosos al momento de intervenir tanto en sistemas familiares como en parejas, e incluso en individuos. Estos cuestionamientos estarían orientados a autorreferenciarse en el género, para así movilizar sus propias narraciones y, de este modo, ampliar las concepciones que se tienen de los lugares donde se ubican los hombres y las mujeres.

Otra indicación que surge gracias a esta investigación y que orienta también las comprensiones del amor romántico es flexibilizar las ideas que se han construido acerca de las relaciones de pareja. Las formaciones que tenemos como seres humanos nos han ubicado en un lugar particular de enunciación que hace rígidas las ideas de la conformación de parejas y del devenir de ese amor romántico, que puede ser tan nocivo en la conyugalidad. En este sentido, recomendamos validar los miles de conformaciones de pareja; asumir que los roles no están designados a hombres o mujeres, sino que pueden ser asumidos por hombres y mujeres en una transgresión de lo normativo; y conectarse con información que facilite la amplitud de posibilidades que se pueden ofrecer a las personas acerca de su lugar en la conyugalidad, para entender cómo este lugar, cuando empieza a ser incómodo o agresor, puede ser reubicado gracias a la información que se crea y se comparte en el consultorio clínico o en los contextos de intervención de estas violencias.

Asimismo, recomendamos acoger siempre la historia de construcción de la *identidad de género* propia y de la pareja o de los miembros

de la familia, pues este es un terreno vasto para la pesquisa interactiva e investigativa. Por tanto, recomendamos establecer protocolos de atención donde se creen herramientas para conocer: 1) cómo se configuran las ideas del género propio y del otro, 2) cómo la noción del género se construye en familia; 3) cómo en la familia se significa a las mujeres; 4) qué tareas se le delegan a los hombres; 5) si existe comodidad con esos roles en las relaciones, lo cual facilitará los choques entre las expectativas propias y las de la pareja; y 6) cómo puede entenderse el conflicto, para dirimirse en procesos de atención clínica.

Asimismo, recomendamos indagar más respecto a la *teoría queer*, una postura poco conocida, pero que puede facilitar la flexibilidad de los miembros que participan de la vida de pareja y que asumen las ideas del amor romántico como centro de las relaciones. Esta teoría y epistemología hace una crítica a los modelos hegemónicos sobre los cuales se fundamenta la noción del género, incluso del sexo y de las orientaciones sexuales. Tal aproximación puede ser útil tanto para terapeutas como para consultantes, y en virtud de su conocimiento puede ayudar a la transformación de imaginarios y dotar de informaciones alternativas que le den un sentido más amplio a las relaciones de pareja, con el fin de posicionar rumbos distintos a los definidos por el amor romántico y que faciliten, además, la resolución de la pauta violenta.

Esta teoría se puede conjugar también con los principios del *poliamor*, que describen cómo las relaciones pueden ser re-comprendidas en términos de la no posesividad, la honestidad y el respeto por la autonomía del otro. Estos principios son útiles al momento de abordar las situaciones de violencia de género que se basan en el amor romántico, y le dan una perspectiva más amplia a los arreglos amorosos y las distintas posibilidades de ubicar los celos y la sensación de pertenencia del otro, y de saber que la autonomía de la pareja puede ser un espacio para la construcción de futuros más coordinados que no impliquen esa noción de sacrificio que establece el amor romántico.

Ahora, la pertinencia de un enfoque como el de la *resiliencia* responde a la génesis y las afectaciones en las personas, familias y la sociedad, en tanto este fenómeno legitima y sostiene prácticas violentas justificadas en el afrontamiento de diversas situaciones de estrés, frustración, e incluso como forma de relación; muestra de ello se puede

ratificar en narrativas que van desde: “a mí me criaron con rejo, y mire que soy una persona de bien”, “te golpeo porque me importas y tú me haces ser así” o, desde la cotidianidad, “por qué te quiero te aporreo”; o frente a afectaciones de orden físico —que van desde las lesiones personales, hasta los homicidios, feminicidios, homicidios infantiles— o psicológico —como la legitimación de la violencia, el trauma psicológico, la indefensión, la victimización, la revictimización, incluso al punto de emerger en forma de trastornos del estado del ánimo y el comportamiento, entre los que se pueden mencionar el consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales, y una larga lista—, sin dejar de resaltar efectos de orden económico, derivados del ausentismo laboral, por incapacidad médica y que redundan en la productividad de las empresas, sin descontar los efectos en cuanto a la salud pública, por orden de incapacidades y la atención a las víctimas y sus familias (Corsi, 2003).

Finalmente, es importante considerar cómo estas orientaciones conceptuales e investigativas favorecen la aproximación en términos más generativos de la vida en pareja, de la vida en familia y de la resignificación del género, al cual estamos llamados como psicólogos independientemente del área de intervención que tengamos: 1) la escuela es un terreno propicio para evitar la génesis de “machitos” que deban rescatar a las princesitas incapaces de ser autónomas; 2) en las organizaciones se podrían orientar acciones para evitar el abuso laboral que muchos hombres cometen con sus colaboradoras; y 3) en las comunidades se podría investigar respecto a cómo las construcciones de los hombres y las mujeres facilitan las rutas para la movilización del espacio de intervención grupal y para reorientar las historias.

## Referencias

- Abbott, J., Johnson, R. y Kizol, B. (1995). Domestic violence against women. Incidence and prevalence in emergency department population. *JAMA*, 273(22), 1763-7. <https://doi.org/10.1001/jama.273.22.1763>
- Buss, D. (1988). Love Acts. En R. Sternberg y M. Barnes (Eds.), *The Psychology of Love*, (s. p.). Yale University Press.
- Brunner, J. (1995). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y Abuso en el ámbito doméstico: Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Paidós.
- De Justicia. (12 de julio de 2017). La violencia interpersonal es la razón de 6 de cada 10 homicidios. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/justicia/delitos/cifras-de-violencia-en-colombia-en-2017-108130>
- Esteban, M. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39(1), 59-73. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99354>
- Estupiñán, J. (2004). La investigación intervención para la transformación de la familia y la salud mental. *Hallazgos, Revista de Investigaciones*, 1(1), 105-110. <http://hdl.handle.net/11634/25765>
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Gadamer, H. (2001). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gallo, E., Meneses, Y. y Valencia, C. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Investigación & Desarrollo*, 22(2), 360-401. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.22.2.5595>
- García, N. y Montenegro, M. (2014). Re/pensar las Producciones Narrativas como propuesta metodológica feminista. *Athenea Digital*, 14(4), 63-88. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/292030>
- Guarderas, M. (2016). *La Intervención psicosocial contra la violencia de género en Quito: tejiendo narrativas y nuevos sentidos* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. <https://hdl.handle.net/10803/385738>

- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Siglo XXI.
- Jaramillo-Moreno, R. y Cuevas, C. (2020). Panorama científico de la relación entre la violencia intrafamiliar y de género y la resiliencia familiar: posibilidades, retos y límites. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 16(1), 113-130. <https://doi.org/10.15332/22563067.5544>
- Jaramillo-Moreno, R. y Cuevas, C. (2018). *Informe Final del Proyecto: Resiliencia en víctimas de Violencia intrafamiliar y de Género Fase 1*. Editorial USTA.
- Lancelotti, L. (2004). Entrevista al Dr. Lancelotti: “La violencia no es solamente física”. *Revista IOSE Conectados*, 6(9), 14-24. [https://issuu.com/santiagogar/docs/revista\\_iose\\_conectados\\_09](https://issuu.com/santiagogar/docs/revista_iose_conectados_09)
- Martin, A. (2008). *Antropología del género: Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Cátedra.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano*. Trillas.
- Martínez-Plana, M. (2004). Entre velas y rosas: Algunas dimensiones del amor romántico. *Revista de Ciencias Sociales*, 13, 8-27. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pr/cis/rcs/13/Velas.p>
- Pascual-Fernández, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico: Amores cinematográficos y educación. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 10, 63-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429358>
- Resurrección-Rodríguez, E. y Córdoba-Iñesta, A. I. (2020). Amor romántico y violencia de género. *Trabajo Social Hoy*, 89, 65-82. <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2020.0005>
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rojas, L., Chálela, M. y Londoño, P. (2011). *Violencia intrafamiliar-abuso sexual*. Editorial USTA.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En S. Vance. (Comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Ed. Revolución.
- Ruiz, C. (2016). Los mitos del amor romántico: S.O.S celos. En Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla (SIEMUS), *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y género* (pp. 625-636). SIEMUS.

- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Sparks, A. C. (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (2-3), 51-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257463>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Vygotski, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.

# Estado de la cuestión al problema de la construcción de los saberes pedagógicos en docentes de educación superior

PABLO GUERRERO OSPINA

## Introducción

En las universidades latinoamericanas y colombianas es común encontrar docentes de educación superior que no fueron formados como educadores en la formación de profesionales, sino como personas generadoras de un conocimiento disciplinar, científico, tecnológico e investigativo en las diferentes áreas de conocimiento. Su perfil final es el de un profesional acorde con su disciplina que lo posiciona en la sociedad como un experto, pero ¿qué pasa cuando el profesional asume el rol de formador de profesionales?, ¿en qué medida logra producir saberes sobre sus decisiones de enseñanza?, ¿en qué medida reconoce el rol docente que le es encomendado?, ¿logra asimilar los procesos de enseñanza en diálogo con las didácticas propias de la pedagogía? Partimos del supuesto de que los saberes pedagógicos de estos docentes se construyen en relación directa con todo lo que representa el contexto de la educación superior, es decir, *in situ*; de esta manera quizá llegue a desarrollar las condiciones necesarias propias de la enseñanza.

En Colombia, actualmente no existen programas de pregrado para formar docentes que enseñen en carreras universitarias diferentes a aquellas que no tienen un componente pedagógico, como lo son las disciplinas de los ingenieros, administradores de empresas y psicólogos,

entre otras tantas. Solamente existen programas de posgrado en educación, sin embargo, no todos siguen una formación posgradual en educación, y la mayoría opta por continuar la formación en la disciplina en la cual fueron formados; por ejemplo, es más común encontrar que un docente que enseñe en la Facultad de Derecho realice un posgrado en derecho de familia que en educación. Estas razones resultan del interés investigativo y de motivación para conocer cómo es que se construyen esos saberes pedagógicos en diálogo con procesos como la enseñanza —currículo y la didáctica— y la formación docente.

Teniendo esto en cuenta, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la construcción de los saberes pedagógicos de los docentes de los programas de pregrado de carreras profesionales. Los programas académicos elegidos para el estudio fueron de una epistemología diferente al conocimiento pedagógico; en ellas, el conocimiento de los docentes es acorde a la disciplina de su formación inicial.

Para el rastreo de información se tomaron en cuenta diversas estrategias, como lo fueron: 1) la revisión en bases de datos, incluidos el repositorio de producción científica institucional de la Facultad de Educación de la Universidad de la Plata, EBSCO —que dispone de información sobre más de 282 000 artículos de revistas indexadas accesible en línea—, Scielo, y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc); 2) la revisión de revistas especializadas en educación, como la revista *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana*, o la *Revista de Docencia Universitaria* (REDU); y 3) el rastreo bibliográfico en *Google Académico* —un motor de búsqueda especializada de artículos de revistas científicas—.

En general, la búsqueda de investigaciones sobre la temática condujo al análisis de estudios desarrollados en distintos contextos de los últimos diez años, pues se encontraron datos de investigaciones realizadas en países como Argentina, Chile, México, Colombia y España. El resultado de la búsqueda arrojó un total de 79 fuentes bibliográficas, clasificadas en 25 libros en línea, 27 artículos de revistas indexadas, 17 tesis de maestría, 8 tesis doctorales y 2 ponencias en foros latinoamericanos. Las fuentes latinoamericanas correspondieron a un 71.8 %, y el 28.2 % fueron fuentes europeas. El periodo de antigüedad que se trabajó abarcó estudios publicados entre 1983 y 2019, y los años con

más estudios sobre el tema fueron 2013, 2016, 2017, por cual se puede asegurar que es un tema que no ha perdido vigencia.

En estas investigaciones se aprecia que no existe un diálogo o debate entre sí, sino que simplemente se suman al estudio de la temática en contextos de educación básica, media y superior, particularmente en la formación de formadores en áreas de conocimiento como las licenciaturas y las ciencias básicas de la educación, como las matemáticas, la educación física y las ciencias, entre otras.

Si bien en la última década se evidencian registros de investigaciones en el tema de construcción de los saberes pedagógicos en educación superior en las que se indaga sobre los procesos de las personas que tienen por formación inicial las ciencias de la educación o que son de disciplinas asociadas a las ciencias básicas —como disciplinas en educación preescolar o inicial, la educación primaria, o la educación media y media vocacional [o bachillerato]—, la información obtenida no resulta amplia ni es lo suficientemente clara como para comprender las dinámicas reflexivas respecto a: 1) los profesionales que, siendo excelentes en su disciplina, llegan a contextos de educación superior sin tener mayor conocimiento de su quehacer académico; 2) los profesores que se formaron como profesionales en otras áreas disciplinares diferentes a las educativas —como es el caso de diseñadores gráficos, abogados, psicólogos, administradores de empresas e ingenieros—; o 3) la relación de estos profesionales con los procesos de construcción de su saber pedagógico.

Ahora bien, para identificar los temas y problemáticas de la agenda de investigación en educación, resulta pertinente iniciar el proceso de indagación de trabajos de investigación con el estudio bibliométrico realizado en México por Gutiérrez y Barrón (2009). En este, en cuanto a los temas de investigación que se atendieron en las tesis, se concluye que el tema fundamental está en buena parte referido al estudio de la enseñanza de asignaturas de la educación básica —como español, matemáticas, ciencias sociales, historia, química e idiomas—; y que, frente a los temas referidos al estudio de temáticas en el nivel de educación superior, se encontraron temas relacionados con la educación a distancia y tecnológica, la formación de investigadores y de profesionales en pedagogía, las políticas educativas, el currículo flexible, la evaluación,

enseñanza y prácticas pedagógicas, el rendimiento académico, la deserción y el fracaso escolar. No obstante, a partir de este trabajo se pudo identificar el vacío de investigación en el tema de construcción del saber pedagógico en educación superior en disciplinas diferentes a las educativas, así como la necesidad de establecer un diálogo entre las variables de estudio —currículo, enseñanza y formación profesional— con la construcción de saberes pedagógicos.

Adicional a esto, en el contexto de educación superior en América Latina, el trabajo de Barriga (2005) resalta que los aspectos de investigación que más se han abordado están asociados a los procesos de la enseñanza en relación con los objetivos y la intencionalidad de la enseñanza, así como en la forma en que se desarrollan los conocimientos pedagógicos a partir de las diferentes teorías, métodos y modelos epistemológicos de la pedagogía; no obstante, no se encuentra mayor información respecto a la formación de formadores de las disciplinas profesionales —como lo son la administración de empresas, las ingenierías o la psicología, entre otras—.

Partiendo de estos hallazgos preliminares, la realidad de análisis de esta investigación se encuentra alrededor de tres variables de estudio, a saber: 1) los saberes pedagógicos en docentes de educación superior, 2) la enseñanza, y 3) la formación inicial; estos elementos se analizan de manera simultánea a partir del significado y sentido que se le da al proceso de construcción de un nuevo saber por parte de docentes universitarios en los programas de Diseño Gráfico, Derecho, Psicología, Administración de Empresas e Ingenierías de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, tomando en cuenta algunos aspectos conceptuales y contextuales.

Específicamente, se trabajó con una metodología biográfico-narrativa, a través de la cual se legitima la investigación educativa y social (Bolívar et al., 2001). Según Aceves (2001), “la narrativa biográfica da cuenta marcadamente de las transiciones y cambios en las rutas y trayectoria de vida” (p. 16) de los sujetos, en este caso, de los docentes. De este modo, para la presente investigación se buscó conocer el proceso de construcción de los saberes pedagógicos de los docentes que, siendo noveles en el saber pedagógico, generan conocimientos en la disciplina educativa de la educación superior hasta alcanzar el

desarrollo de competencias y destrezas pedagógicas en interacción con los procesos y dilemas del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la naturaleza del contexto educativo y en el relacionamiento entre colegas y estudiantes. Partiendo de esta metodología de investigación, resulta importante develar las narrativas que resultan de las experiencias de los de los docentes en su práctica educativa en los programas objeto de estudio en la Universidad Santo Tomás, siendo relevante la comprensión respecto a cómo funciona la relación entre el contexto educativo, las historias de vida y las experiencias docentes.

## **Estudios sobre la construcción de saberes pedagógicos en educación superior**

Hurtado et al. (2015) mencionan que, en México y en todo el mundo, la educación superior pasa por momentos de cambios y ajustes, y que dichos cambios se deben al nivel de influencia que ha tenido el modelo de la educación superior en el espacio europeo. Estas transformaciones conllevan nuevos desafíos a las universidades latinoamericanas en la manera de pensarse en sus políticas educativas, así como en sus estructuras sociales y culturales, y en sus procesos educativos. En este escenario, los docentes universitarios se convierten en agentes de cambio educativo de cara a los retos y transformaciones que se requieren por parte de las instituciones de educación superior, pues se requieren cambios no solo en la forma de enseñar una disciplina, sino también transformaciones pedagógicas como resultado de los procesos de investigación educativa. Estos nuevos conocimientos dinamizarán las lógicas en el proceso del desarrollo de conocimientos en la profesión docente.

Sin embargo, se pueden presentar casos al interior de las universidades en los que haya descontextualización o atraso en los procesos educativos cuando el profesor es contratado para ejercer la docencia pero este no cuenta con una formación relacionada con la educación; en estos casos, el docente puede llegar a presentar dificultades para desempeñar dicha función (Tejada, 2013).

Para lograr unos objetivos educativos acorde a los retos que tienen las universidades latinoamericanas, se requiere de programas de

formación docente que partan de conocimientos pedagógicos orientados a la cualificación de profesionales docentes no pedagogos, y que permitan el desarrollo de habilidades y destrezas en sus procesos de enseñanza acorde a las necesidades sociales y culturales de la región y de los Estados. En este sentido, en concordancia con Avalos (2001), hay una imperante necesidad de mejorar la formación inicial y continua de los docentes, dado que es un punto de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en los estudiantes. Sin formación no solo inicial, sino continua, mantendremos procesos subjetivos en los que el docente solamente adquiere un saber ligado a la experiencia, sin un contexto teórico ni epistemológico que guíe sus actuaciones y mucho menos sus transformaciones en el aula de clase.

En este punto, Madueño (2013) señala que el docente se sitúa no solo en un contexto de enseñanza, pues también asume el rol de aprendiz, a partir de sus propios actos y sus propias experiencias educativas; de este modo, la práctica se constituye en un escenario para la construcción de los saberes pedagógicos. Según la autora, entre los diferentes recursos de mediación que pueden ayudar a esta construcción destacan: 1) conversar con otros profesores pares; 2) observar el desarrollo de las clases de otro profesor; 3) participar de manera activa durante los procesos de formación docente; 4) socializar con expertos docentes o de la disciplina en que se desempeña; e 5) interactuar con el alumno (Madueño, 2013, p. 67).

El proceso de construcción de los saberes pedagógicos es un proceso continuo que no tiene límites, no prescribe, y se presenta con cada experiencia docente en el ejercicio de la enseñanza. En este proceso de enseñanza se generan continuas reflexiones acerca del proceso y estas reflexiones llevan a un nuevo momento de experimentación y, posiblemente, a un nuevo aprendizaje por parte del docente. Diríamos que estos son ciclos de experimentación y de reflexión que se presentan en forma de espiral, y que a través de este proceso los docentes transforman el escenario del aprendizaje. Sin duda, el docente universitario adquiere un saber pedagógico a través de sus propios procesos de aprendizaje, dado que no obtiene ningún documento oficial —como un título o una certificación— que lo acredite como tal. No obstante, este proceso deja al docente ante un dilema entre situarse en el proceso

educativo para enseñar un conocimiento disciplinar sin un saber pedagógico o enseñar ese mismo conocimiento disciplinar teniendo el saber pedagógico como mediación.

De acuerdo con Contreras (2010), la pedagogía es un saber personal, un saber subjetivo que le ayuda al docente a repensar su experiencia, a tener claridad de su propio proceso, y a tener un significado y un sentido de su práctica pedagógica; es un saber que le permite tener procesos reflexivos en cuanto a su intersubjetividad e intrasubjetividad pedagógica, y a su vez le lleva a preguntarse la relación de su experiencia como saber, como experiencia y deseo de ser. En ese mismo sentido, Dewey (1969) afirma que, cuando el docente se prepara, no lo hace pensando en que sus prácticas futuras lo llevarán a ser un mejor docente el día de mañana, puesto que:

vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo. (pp. 58-59)

Relacionando los conceptos anteriores, se puede entender que el pensamiento docente va más allá de la simple adquisición de conocimientos, pues implica el desarrollo de acciones y de procesos mentales adicionales. Figueroa y Páez (2009) afirman que cuando el docente universitario piensa lo que va a hacer en clase, refleja la realidad de lo que está dentro de su estructura mental, a la vez que refleja su conocimiento pedagógico y sus creencias alrededor de estas prácticas pedagógicas. De hecho, según Guerra y Montenegro (2017), los docentes tienen ideas previas sobre los saberes pedagógicos, pues desde su infancia vienen en un ejercicio de observación desde su rol de estudiantes; es un ejercicio prolongado que se presenta desde el preescolar hasta la universidad. Pero ¿qué ocurre con esas creencias cuando el docente ingresa a trabajar en un contexto de educación superior con unas apuestas metodológicas definidas por la institución educativa y se tienen unas expectativas de alta calidad? Es probable que se adopten nuevas creencias y se deconstruyan o reconstruyan otras tantas de acuerdo con el nuevo ambiente académico.

Ahora bien, en la construcción de los saberes pedagógicos aparecen dos posturas muy importantes: la de Coll (1997), quien resalta la bidireccionalidad entre docente y estudiante, una relación que hace posible que el profesor enseñe y construya su propio saber pedagógico; y la de Stenhouse (1984), quien desarrolló el modelo de enseñanza procesual, en el que el docente debe estudiar de manera reflexiva su propia manera de enseñar, lo cual lo saca de su posición cómoda y técnica de trasmisor de conocimiento en un estilo tradicional de la enseñanza en el que el docente juega un rol activo y el estudiante un rol pasivo —es el docente quien prepara la clase para lograr el aprendizaje en sus estudiantes—. En este segundo caso, el proceso se debe presentar al docente como un proceso de reflexión continua tanto de sus prácticas docentes en su contexto natural del aula de clase como de la relación con otros docentes, con las políticas institucionales y con el currículo.

En este sentido, se han realizado diversas investigaciones para analizar las subjetividades y los saberes docentes, como la realizada por Reyes et al. (2014) en el sistema educativo chileno, donde se evidencia que los formadores de profesores reconocen la importancia de la historia de vida en el desarrollo del docente, pues el proceso formativo está permeado por el contexto, las situaciones y las personas asociadas a las experiencias educativas. Esos saberes docentes que se desarrollan a partir de la propia experiencia en el contexto educativo son interpretados por los investigadores como la experiencia de vivir y sentir la escuela como un hecho social, un hecho que transforma la realidad educativa. Esto es lo que Goodson (2003) llamó “memoria corporativa”, en tanto que se reconoce una trayectoria del “viejo profesional” al “nuevo profesional”. Por su parte, Freire (1994) lo denominó la construcción de un “sujeto histórico”. Estos modelos de transformación permiten liberar la memoria del docente de los procesos de enajenación para producir niveles de identidad y subjetividad en la construcción de su propia realidad.

En el proceso de indagación de investigaciones respecto a los saberes pedagógicos en educación superior se encuentra un estudio realizado por Rodríguez y Sánchez (2014) en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia en la Universidad Autónoma de México, realizado con el fin de analizar los saberes docentes desde la cotidianidad del trabajo

a partir de una metodología cualitativa-descriptiva, y en cuyos hallazgos se evidenció que los saberes docentes se relacionan con el relacionamiento dialógico con los estudiantes y con la propia exigencia del docente en su ejercicio, en contribución a la reproducción del mundo de la salud humana con los saberes, métodos, técnicas y formas de relacionarse entre enfermeros y enfermeras. Asimismo, a partir de la reflexión de la práctica docente en un sentido crítico en su carácter teórico y práctico, se consideraron las dimensiones axiológicas, dialógicas, políticas, gnoseológicas y metodológicas que apoyan la formación profesional de la enfermería. En conclusión, se entiende que la cotidianidad docente no niega la oportunidad del reencuentro del profesor consigo mismo para que cada uno halle el significado de su rol en la transformación de las personas que aspiran a ser profesionales del cuidado de la salud. Además, los resultados de esta investigación evidencian diferentes percepciones de los docentes en cuanto a su ejercicio profesional; percepciones que se sitúan desde las más pesimistas —con respuestas pasivas como las continuas adaptaciones en el proceso que llevan a un nivel de habituación y por lo tanto de resistencias individuales a los procesos de cambio y de innovación de la enseñanza— a las de corte más optimista —con respuestas que denotan un nivel de proactividad por parte del docente, lo que se evidencia en las continuas transformaciones de sus propias creencias, en la reelaboración de las ideas y en las representaciones del hecho educativo—. Esta postura optimista le permite al docente asumir nuevas adaptaciones en su proceso de construcción del saber docente y, por ende, le permiten experimentar con sus prácticas docentes.

En otro trabajo realizado en un programa académico de educación posgradual en la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, Grinsztajn et al. (2015) plantean la necesidad de generar nuevos saberes ante los nuevos retos educativos, con el fin de permitir procesos reflexivos en el docente de su práctica educativa que le permitan generar nuevas narrativas y adaptaciones a las innovaciones de las herramientas tecnológicas en el apoyo a los procesos de enseñanza. Estos saberes son parte de las nuevas epistemologías de los docentes universitarios, por lo cual es esperable que, con frecuencia cada vez mayor, los profesores universitarios

incentiven la búsqueda de nuevas alternativas en sus prácticas de enseñanza, para así identificar e implementar nuevas herramientas y recursos didácticos con el apoyo de la virtualidad, propiciando el autoaprendizaje y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Estas transformaciones demandan en el docente un mayor compromiso con su proceso y requieren mayores niveles de profundidad en los procesos pedagógicos y en la manera de planear y desarrollar las clases.

Grinsztajn et al. (2015) concluyen que los saberes pedagógicos y disciplinares se apoyan cada vez más en las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación. Hoy en día no es una opción pensar en trabajar a través de las mediaciones tecnológicas, es una realidad que compromete con procesos de innovación curricular. Finalmente, los autores evidencian un vacío de investigación en la construcción de conocimiento pedagógico por campos disciplinares de conocimiento en articulación con las variables de las nuevas tecnologías pedagógicas; estas indagaciones aportan información relevante para los procesos de renovación curricular, y serán un aporte importante para la creación de nuevas maneras de pensar la formación docente, con nuevas prácticas pedagógicas, creencias, repertorios de conductas educativas, exploraciones y ensayos para validar el nuevo conocimiento en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a este último trabajo, llama la atención el contexto en donde se lleva a cabo la investigación, pues considero que en muy pocas partes del mundo existe un programa de especialización en educación en una disciplina en particular, como es en este caso en las ciencias veterinarias. En Colombia, por ejemplo, no existen programas de formación en educación orientadas a una disciplina en particular; se encuentran programas de pregrado, especialización, maestría e incluso doctorado en educación específicamente, pero es necesario hacer énfasis en que quienes son docentes en educación superior no necesariamente cursan estos programas de posgrado para construir un saber pedagógico; muchas veces los docentes universitarios cursan programas de formación posgradual en su disciplina inicial.

Por otra parte, Astudillo et al. (2012) realizaron una investigación en Argentina para argumentar el valor de la reflexión metacientífica en la formación del profesorado, donde discuten el aporte del cine como

recurso didáctico. En su estudio, se llegó a considerar que los saberes pedagógicos deben posibilitar la reflexión explícita de considerar un diálogo de saberes entre el contexto educativo y el contexto social y cultural. La construcción de nuevos saberes pedagógicos deberá llevar a un nuevo procesamiento de los procesos representacionales con nuevos significados y significantes sobre lo que es el conocimiento educativo. Asimismo, los nuevos saberes pedagógicos deberán llevar al docente a resolver, mediante la experimentación, los nuevos dilemas y conflictos de la enseñanza; de esta forma, el docente deberá asumir una postura reflexiva, problematizadora e innovadora para llegar a nuevos hallazgos en su práctica educativa. Estos procesos de construcción del nuevo saber pedagógico deben llevar a una nueva identidad del docente, con mayores niveles de autonomía y de empoderamiento en el campo de las ciencias de la educación.

Este último estudio es fundamental para el planteamiento de la presente investigación, pues, por una parte, ofrece una dimensión para continuar estudiando las dinámicas de los saberes docentes en relación con las nuevas epistemologías en educación que deben tener los docentes de educación superior, pues no basta con indagar cómo un docente novel construye sus saberes pedagógicos, sino que también es necesario investigar, en aquellos que ya tienen una amplia trayectoria, respecto a cómo los transforma y los adapta a las nuevas formas de conocimiento y a los nuevos desafíos científicos, disciplinares y sociales; y, por otra parte, es una invitación para pensar en los criterios que permitan revisar y ajustar los contextos de formación docente, así como para pensar en aquellos obstáculos que aún persisten en la construcción de una imagen relativa, dinámica y contextualizada de las ciencias en educación.

Ahora bien, Larrosa (2009) plantea dos saberes que son necesarios en un docente, primero se encuentran los conocimientos formales, a los que llamó *saber formal*, entendidos como conocimientos o aproximaciones a las conceptualizaciones, teorías, modelos o el conjunto de contenidos temáticos propios de la pedagogía y que resultan ajenos a la creación mental del docente —básicamente, representaciones o esquemas mentales para hacer las cosas—; y, segundo, el saber que necesita el docente para vivir-se como docente, denominado *saber pedagógico*, que está unido a las experiencias personales previas y que

se va construyendo a partir de las interacciones con quienes fueran sus docentes, compañeros de clase y contextos académicos —se trata de un conocimiento que se va dinamizando según el momento de vida del sujeto—. Por lo tanto, al enseñar no solo entran en juego los planes de estudio, los contenidos académicos a enseñar y las estrategias pedagógicas para transmitir ese conocimiento, sino que también lo hacen las experiencias previas de sus interacciones en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, pero otrora en su rol como estudiante.

De acuerdo con el planteamiento anterior, se puede afirmar que los docentes de educación superior no llegan a ejercer su rol como educador con un vacío total de conocimiento de lo que es la enseñanza; por el contrario, las prácticas docentes del presente están conformadas por saberes previos, razón por la cual se establece una estrecha relación entre el saber y la experiencia. Lo que haría falta establecer es si los saberes pedagógicos son suficientes para tener una enseñanza de calidad, y cómo se construye un saber formal a partir del solo hecho de la práctica pedagógica.

En este sentido, Grisales y González (2009) señalan la necesaria relación entre el *saber sabio* y el *saber enseñado*, es decir, entre la producción del conocimiento y su enseñanza. Esta relación nos ubica nuevamente entre la relación que existe entre la pedagogía y la experiencia, solo que el saber sabio al que hacen referencia los autores establece el rol de investigador en la educación superior. Así, el docente no solo transmite conocimiento, también es generador de conocimiento, y su rol no solo se limita a mediar entre los contenidos formales a enseñar, sino que lo ubica como un actor activo del proceso, como un profesional reflexivo, crítico, creativo e innovador para transformar realidades. En este mismo aspecto, Vasco (2011) trata de resolver el dilema entre la pedagogía y la práctica, al plantear que la pedagogía no responde únicamente a la práctica, y que sin teoría tampoco hay una buena práctica. Por lo tanto, existe una intrincada relación entre la teoría y la práctica, y es así como el docente universitario deberá sumar a su formación inicial el cuerpo de conocimientos previos y los aprendizajes personales que se presentarán a partir de la experiencia pedagógica. En ese orden de ideas, se deberá establecer una interacción y un diálogo entre los *conocimientos pedagógicos* y los *saberes pedagógicos*.

Otras investigaciones indagan las perspectivas de los formadores respecto a los saberes docentes en la formación inicial, tal como lo hizo Vezub (2016), en una investigación llevada a cabo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, en el contexto de las dificultades que atraviesa hoy la enseñanza en las escuelas. Acá, Vezub (2016) se cuestiona acerca de los saberes, capacidades, habilidades y actitudes puestas en juego durante la preparación de los profesores, y luego en su desempeño docente.

Específicamente, el estudio indagó respecto a las estrategias y planteamientos académicos de los formadores de formadores, así como acerca de la planeación y preparación de los docentes para lograr un aprendizaje efectivo entre sus estudiantes —los docentes del futuro—. Para ello, se empleó una metodología cualitativa con instrumentos diseñados para conocer las percepciones y narrativas del colectivo de docentes, con lo cual se recogió la voz de los formadores, en donde se hallaron algunas tendencias en las categorías de estudio, como el conocimiento del contexto y de los alumnos, el dominio de las nuevas tecnologías, las capacidades para trabajar en instituciones y aulas culturalmente diversas y heterogéneas, y la reflexión y articulación teórico-práctica (Vezub, 2016). Adicionalmente, esta investigación concluyó que los sujetos educativos consolidan un saber pedagógico en la trayectoria de su formación como educadores por medio del establecimiento de relaciones continuas entre la experiencia, las prácticas docentes y los continuos análisis de las consideraciones pedagógicas y de los procesos de metaobservación que se tienen en el proceso de formación de docentes (Vezub, 2016). Ese conocimiento determina las bases para que los futuros docentes puedan desarrollar competencias para afrontar el mundo de la educación de manera crítica y creativa, así como para generar nuevas alternativas de solución a los dilemas sociales.

El proceso de formación inicial de docentes busca que los profesores universitarios puedan incentivar a la población estudiantil a interesarse por asumir su proceso educativo de manera asertiva y propositiva, con el fin de dinamizar y transformar su pensamiento, y, así mismo, tener un impacto favorable respecto a un cambio sociocultural. No obstante, los docentes en formación, además de generar un saber experto y formalizado en pedagogía, deben consolidar un saber

de la práctica pedagógica a partir del saber pedagógico del formador de formadores. En este sentido, la enseñanza debe ser vista como un proceso cíclico en el que se constituye, por un lado, el ciclo de la construcción de un conocimiento pedagógico en el estudiante como futuro formador, y, por otro, el ciclo de los conocimientos pedagógicos ya arraigados en el formador de formadores y su puesta en escena de la experiencia personal en la formación de docentes.

El proceso de indagación respecto a la variable de estudio *saberes pedagógicos* en la educación superior deja entrever las dos caras de la moneda en relación con la práctica docente universitaria: por un lado se encuentran aquellos *conocimientos pedagógicos* formales que se construyen en una facultad de educación en sujetos que optan desde un inicio por una disciplina educativa —y que le posicionan con unas competencias académicas para asumir los retos para enseñar y educar—; y, por otro, otros saberes informales o subjetivos, denominados *saberes pedagógicos*, que vienen de la práctica y que se construyen fuera de su aula de formación, a partir de su experiencia personal y de la interacción directa con los estudiantes.

Los aportes a esta investigación en torno al proceso de búsqueda están en evidenciar la necesidad de seguir explorando los estudios de manera más amplia, con el fin de indagar más profundamente respecto a lo que ocurre con los profesionales que no fueron formados para ser educadores, y así explorar aspectos formales y no formales de los saberes pedagógicos que se construyen en interacción con el proceso de la enseñanza.

Asimismo, como conclusión del proceso de indagación de antecedentes investigativos se pudo evidenciar que la mayoría de los estudios se plantean en el contexto de las facultades de ciencias de la educación —bien sea en programas de pregrado o posgrado—, y que son escasos los estudios que se realizan en relación con la dimensión del saber pedagógico en otras disciplinas diferentes a las educativas. Por esta razón, en la presente investigación se estudia el tema de la construcción de los saberes pedagógicos por áreas de conocimiento y por disciplinas: en el área de conocimiento de bellas artes se indaga respecto a la construcción de los saberes pedagógicos con docentes de la Facultad de Diseño Gráfico; en el área de ciencias sociales y humanas,

con docentes de la Facultad de Derecho; en la de ciencias de la salud, con los docentes de la Facultad de Psicología; en la de economía, contaduría y afines, con docentes de la Facultad de Administración de Empresas; y en el área de ingeniería, arquitectura y urbanismo, con docentes de la Facultad de Ingeniería.

Este tratamiento de selección de docentes por área de conocimiento permite tener una noción mucho más amplia de los resultados hasta ahora arrojados para indagar y analizar la relación e influencia que tienen las disciplinas con la construcción de los saberes pedagógicos, a la vez que permite una comprensión respecto a cómo el docente adopta una cultura y comunidad diferente a la inicial, y cómo las personas que se han apropiado de una epistemología de su disciplina —y que se han formado con un sentimiento de pertenencia y un proceso identitario con la disciplina inicial— pueden llegar a apropiarse de otras epistemologías diferentes y hacerlas suyas, a la vez que pueden hacerse a una comunidad y cultura educativa, adoptando prácticas pedagógicas para las que no fueron formados.

## Estudios sobre la enseñanza en educación superior

Los procesos pedagógicos como reflexión sobre la enseñanza, más que atender al que enseña, se preocuparon por la instrumentación técnica y por considerar las condiciones del medio en el que los estudiantes debían aprender, y dejaron de lado el conocimiento subjetivo. No obstante, tal y como mencionaba Popper, “si cualquiera de nosotros desea conocer algo que aún desconoce sobre el mundo, no tiene más que abrir los ojos y mirar a su alrededor” (Burgos, 2015, p. 140).

Ahora bien, la *enseñanza* configura las formas particulares en el abordaje del conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar, en las que el concepto y la práctica establecen una frontera y delimitan puntos de encuentro o desencuentro, es decir, se articulan o separan reflejándose en los procesos didácticos de la enseñanza. Estas relaciones entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos pueden llegar a generar tensiones y diálogos en el proceso. Autores como Shulman (1987) señalan que no se puede desconocer los conocimientos disciplinares que tiene el docente de educación superior, es decir, aquellos

conocimientos especializados de la disciplina en la que fue formado; sin embargo, estos conocimientos se van transformando y articulando a los nuevos conocimientos pedagógicos que el docente va adquiriendo con la experiencia del proceso de la enseñanza. Según el autor, el docente tiene un *conocimiento pedagógico del contenido disciplinar*, así, por ejemplo, las relaciones de contenidos que establece un profesor de ingeniería son diferentes a las nociones del conocimiento que tiene el ingeniero en su labor disciplinar. La diferencia está justamente en que el docente tiene un conocimiento pedagógico acerca de un saber disciplinar debido a la mediación de los procesos de enseñanza.

Por su parte, Rodríguez et al. (1993) abordan el concepto de enseñanza como una reconstrucción pedagógica personal sobre la base de la experiencia de vida del docente. En este proceso se presenta una combinación o reconfiguración de los conocimientos formales a partir de la historia de vida del docente en cuanto a sus interacciones en el aula de clase, y de la formación que le ofrece su propia experiencia pedagógica con el ejercicio de la enseñanza como tal. Según esta propuesta teórica, los procesos de enseñanza marcan la conexión entre los conocimientos objetivos y subjetivos, es decir, entre los conocimientos formales o científicos y las experiencias personales, e incluso el conocimiento del sentido común, que trasciende los conocimientos formales de la enseñanza de los profesores, con lo cual se presenta una relación cognitiva y actitudinal en la comprensión de lo educativo que en ellos se forma. En este sentido, para Escamilla y Sánchez (citados por Suárez, 2008), la enseñanza es:

Una construcción simbólica que cada docente hace de sí mismo y de su actividad académica a partir de su formación profesional y docente, cristalizándola en metodologías didácticas que tienen como fin propiciar en los alumnos: aprendizajes significativos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que les permitan hacer lecturas críticas del presente que les tocó vivir (conciencia histórica) para interpretar, como sujetos de época, que están en un proceso educativo y formativo (p. 184).

Sin embargo, Shulman (2005) afirma que las acciones de enseñanza de un docente universitario deben estar argumentadas y soportadas en

una serie de conocimientos formales previos, y estos conocimientos son los que se adquieren con la formación de formadores. De acuerdo con este planteamiento, un docente debe conocer previo a su proceso de enseñanza aprendizaje lo que es un currículo, así como tener conocimientos acerca de lo que es la didáctica y sobre cómo investigar en educación, entre otros tantos conocimientos pedagógicos. Para el autor, no basta con tener un conocimiento especializado en su disciplina para enseñarlo. No obstante, estos planteamientos presentados por Shulman (2005) son contrarios a lo que ocurre en la realidad de la educación superior en Latinoamérica; en la región no existe un conjunto de políticas públicas que regulen la formación inicial en pedagogía del docente de educación superior para la enseñanza de disciplinas profesionalitas. Según Montenegro y Fuentealba (2010), esta situación conlleva a perpetuar las prácticas y metodologías educativas tradicionales que privilegian la memorización de los contenidos, el aprendizaje individual y la reproducción en la evaluación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes.

En este sentido, una investigación realizada en una universidad privada de Argentina por De Vicenzi (2009), en la que se estudió las prácticas y conocimiento pedagógico sobre la enseñanza que tienen los profesores universitarios con una formación técnica del programa de medicina, se buscó conocer y analizar las actuaciones de los docentes universitarios en el aula de clase e indagar sus percepciones acerca de la enseñanza. Los resultados indican que los docentes de la Facultad de Medicina tienen una mirada técnica sobre sus procesos de enseñanza, que en ella prima la transmisión de conocimientos más que la construcción del conocimiento, y que el docente asume una postura de poder y control a partir del dominio del conocimiento disciplinar, la cual reduce el diálogo y la interacción con sus estudiantes. Acá, el docente se posiciona intencionalmente como un formador de los conocimientos que van a adquirir los estudiantes y las capacidades de apropiación de estos. Una premisa general en esta investigación es el hecho de que los profesionales se formaron pensando en el ejercicio de su disciplina y no para ejercer como docentes, de manera que el rol docente se asume, como lo afirma De Vicenzi (2009), como el de un simple transmisor de conocimientos.

Por su parte, Contreras (2010) realizó un estudio en Chile con el fin de comprender e interpretar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el docente como estudiante en un programa de educación superior de formación de formadores —el trabajo fue con docentes de educación básica primaria y secundaria—. Como resultado, se encontró que el saber emerge de la propia experiencia pensada, es decir, en el proceso de aprender a aprender del docente, problematizando sus creencias, valores y conocimientos disciplinares y pedagógicos. Esto implica que la mediación no solo está entre docente y estudiante, sino que es importante identificar la mediación personal, es decir, los procesos pedagógicos que se sostienen en la experiencia y en el saber de su experiencia. De acuerdo con esta conclusión, nuevamente se vislumbran las dos facetas que debe tener el docente universitario, a saber, los saberes pedagógicos y la experiencia personal.

En este punto, para la construcción de este estado de la cuestión fueron importantes los resultados de la investigación de Serrano (2010) para indagar cómo se desarrolla el conocimiento pedagógico en el proceso de enseñanza en la educación superior. En su trabajo se empleó una metodología de diseño cuantitativo de corte descriptivo con un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, con la cual se pudo deducir que los docentes desarrollan un nivel de construcción dinámico y continuo de lo que es la educación, y que aquello les permite ser adaptativos y flexibles para entender que el hecho educativo es cambiante y se transforma. Sin embargo, los resultados también evidencian que los docentes no son tan flexibles para cambiar ciertos conocimientos que se tienen plenamente establecidos y apropiados; estos conocimientos que estructuran su pensamiento y acciones están relacionados con los conocimientos acerca de la metodología, la didáctica y la evaluación del proceso de enseñanza.

Los resultados de esta última investigación son importantes para este trabajo, toda vez que se evidencia el sustento que proporciona el *conocimiento pedagógico* en la conducta del docente en el aula de clase; estos conocimientos se constituyen en el cuerpo de conocimientos formales que son rectores y orientadores de su pensamiento y de sus acciones. Así, se puede afirmar que aunque el docente se adapte a los cambios del contexto y a los dilemas del hecho educativo, también

existe una tendencia a mantener y perpetuar sus conductas en cuanto a su metodología, sus didácticas y sus estrategias evaluativas que se constituyen a partir de la formación inicial.

Sumado a las investigaciones previas, Loureiro et al. (2016) realizaron un estudio en la Facultad de Ingeniería en la Universidad de la República, Uruguay, donde se buscó una correlación entre el proceso de enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el sistema de calidad de la institución. Acá, se constató que existen diferencias significativas en las respuestas de los estudiantes según el ciclo de formación en el que se encuentre el estudiante, con diferencias significativas en los estudiantes de últimos semestres académicos, quienes manifiestan valoraciones más positivas. Las diferencias encontradas se presentaron con el grupo de estudiantes en los que los procesos de aprendizaje y sus desarrollos cognitivos tienen un bajo nivel de articulación con los procesos de enseñanza de los docentes, lo cual quiere decir que se presenta un aprendizaje autónomo y colaborativo, más que un despliegue de habilidades cognitivas como efecto o consecuencia de la enseñanza.

Esta investigación evidencia la brecha existente entre la planeación y el desarrollo de los procesos de enseñanza y el despliegue de habilidades cognitivas producto del proceso de aprendizaje, así como entre los procesos de enseñanza y el proceso de la evaluación docente. De hecho, los resultados evidencian que la evaluación docente poco aporta en los procesos de mejora en el proceso de enseñanza (Loureiro et al., 2016). Específicamente, el proceso de *evaluación docente* es un momento de retroalimentación para que cada docente pueda establecer un plan de mejoramiento continuo respecto a sus prácticas de enseñanza, conocer la percepción de sus estudiantes sobre sus prácticas, y evidenciar el alcance de las competencias en el proceso de aprendizaje; este proceso le proporciona información al docente para que este, de manera individual o colectiva, pueda establecer estrategias de intervención —como tutorías didácticas— e identificar la necesidad de formación docente como un plan de mejoramiento dentro de los procesos de calidad.

Por otra parte, en el proceso de indagación de resultados de investigación en el tema de enseñanza en educación superior se encuentra

también el estudio realizado por Centeno et al. (2009), en el que se buscó identificar las características propias de los *estilos de enseñanza* que emplean con mayor frecuencia los docentes en educación superior. Esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta el vacío de conocimiento en la formación pedagógica de docentes de educación superior con disciplinas diferentes al campo de conocimiento en educación en las universidades de Argentina, razón por la cual se realizó con docentes de ciencias biomédicas, derecho y ciencias de la comunicación. En los resultados, se evidenció que los docentes adoptan diferentes estilos de enseñanza en cada una de las carreras mencionadas, y que los conocimientos de origen en cada una de las disciplinas establecen una influencia directa sobre el estilo de enseñanza que adopta el docente en su rol de educador, con lo cual se puede concluir que el proceso de enseñanza no es un ejercicio en el que las prácticas docentes se desarrollen por improvisación o por ensayo y error, sino que existe una predisposición de conocimientos, habilidades e identidades acorde con la disciplina en la que se formó inicialmente. Si bien esta investigación se fundamentó en los estilos de enseñanza en la educación superior, las conclusiones evidencian la necesidad de identificar la relación que puede existir entre la construcción de saberes pedagógicos a partir de las características particulares de las disciplinas profesionalistas que se enseñan y de los profesores que las enseñan.

Desde otro punto de vista, Nuthal (2005) resaltó en su investigación que la enseñanza se constituye a partir de rituales culturales que se van aprehendiendo de manera continua y que se van pasando de generación en generación como una forma de mantener y perpetrar la cultura de una sociedad. Por lo tanto, la enseñanza no se puede reducir a una simple habilidad en el desarrollo de competencias, sino que se trata de una compleja actividad de orden sociocultural que está condicionada por creencias y hábitos que funcionan de manera consciente e inconsciente, es decir, mediada por aprendizajes previos.

Al respecto, en un estudio realizado en Argentina por Butti (2010) con el objetivo de analizar las peculiaridades del trabajo pedagógico y del contexto social e institucional que resignifica el alcance de los modelos educativos se evidenció que los procesos pedagógicos del docente también son influenciados por cambios sociales externos al

propio sistema educativo, de acuerdo con la reorganización de la vida social, las mutaciones de las estructuras productivas en el mercado laboral, la redistribución de los recursos económicos, la transformación de las estructuras familiares, la mundialización, y los cambios de la diversidad cultural y de los sistemas educativos en los que los estudiantes son cada vez más diversificados y heterogéneos. El mundo educativo trae consigo constantes cambios en los modos de regulación de la calidad educativa, por eso, la actividad de enseñanza ubica al docente en una condición doble: por un lado está de cara al alumno, pero por otro también ocupa una posición particular con el saber objeto de enseñanza (Basabe et al., 2008).

Finalmente, es importante destacar una investigación realizada por Pedragosa (2018), titulada *El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios*, en la cual se llevó a cabo un estudio cualitativo con ocho docentes de cuatro cátedras de las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, y Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de la Plata. Este trabajo se focalizó en generar conocimiento desde la disciplina psicológica, concretamente desde el campo disciplinar de la psicología educativa, donde se ofrece un panorama que distingue los distintos enfoques cognitivos del aprendizaje —particularmente, desde la perspectiva epistemológica del enfoque cognitivo de la psicología, con una perspectiva socioconstructivista—. En general, las conclusiones se orientaron a la identificación de los significados, sentidos, espacios y relaciones intersubjetivas acerca de las prácticas docentes y su configuración con la enseñanza. No obstante, esta investigación no aborda el análisis de las unidades de la interacción de la construcción de los saberes pedagógicos en interacción con el currículo y la formación docente; aspectos que sí se abordan en la presente investigación.

En conclusión, la mayoría de las investigaciones que se indagaron sobre el tema de la enseñanza se centran en el contexto de la educación básica primaria y secundaria, y las que se ubican en educación superior tienen como foco el campo de conocimiento de las disciplinas educativas o de las ciencias básicas —en las que abundan los estudios de investigación—. Respecto a estos campos disciplinares y sus variables de estudio, se puede evidenciar que en las variables con mayor

abordaje se encuentran los temas de formación inicial en pedagogía, metodología, estilos de enseñanza, modelos pedagógicos, contextos o marcos históricos de la escuela y su trayectoria, lo que se debe enseñar un docente y cómo lo debe enseñar, el papel del docente en la escuela y en la sociedad, las necesidades especiales educativas, el aprendizaje y la enseñanza, el significado de las TIC en el aula de clase, la relación entre la enseñanza, y el rendimiento académico, entre otros.

Sin embargo, de acuerdo con el rastreo de información y análisis de esta investigación, se puede evidenciar la necesidad de continuar investigando en la relación entre la enseñanza y la construcción de los saberes docentes de educación superior en disciplinas diferentes a las ciencias básicas o educativas, para, a partir de ello, poder analizar e interpretar los cambios o fijaciones sobre cómo se concibe la enseñanza, comprender cómo se llevan a cabo los procesos de reconstrucción de conocimiento pedagógico y llegar a la reflexión personal del docente a modo de metarreflexión o autoinstrucción; y, a nivel institucional, para mejorar las políticas educativas de la universidad orientadas a buscar el perfeccionamiento de las acciones docentes, y para ampliar la comprensión de la enseñanza como un encuentro humano, porque se trata de un proceso de formación de otra persona, tarea que solo puede hacerse en un sentido pleno con el otro. Enseñar implica que el docente se posicione como mediador entre los estudiantes y determinados saberes; por lo tanto, el docente universitario debe establecer un vínculo con el estudiante, una relación marcada por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales.

De acuerdo con Solís (2015), la concepción de enseñanza acorde con los cambios requeridos en el siglo XXI evidencia que este tipo de investigaciones que establecen la relación entre construcción del saber docente y la enseñanza en educación superior es un campo que está pendiente por explorar en futuras investigaciones; por lo tanto, resulta de interés preguntarse cómo influyen las creencias de la enseñanza en el docente de educación superior en su proceso de construcción del saber pedagógico, cómo inciden los modelos de quienes fueron sus docentes en la construcción de sus prácticas de enseñanza, y cómo el docente articula el conocimiento de su disciplina de base con la apropiación de conocimientos en pedagogía.

## Estudios sobre el currículo y su implementación en educación superior

La relación entre pedagogía, currículo y enseñanza se puede apreciar de la siguiente manera: por una parte, la *pedagogía* establece una relación de supraordinación, es abarcadora, amplia, y conceptúa filosófica y epistemológicamente la educación; por otra, el *currículo* se presenta en una relación de infraordinación a la pedagogía, siendo más particular, pues aborda las concepciones, comprensiones e interpretaciones sobre los propósitos de la enseñanza en una institución o facultad; y, por último, la *enseñanza* es aún más infraordinada, porque responde a la pedagogía y al currículo como un hecho educativo, como un acto en el que se establecen las relaciones entre docente y estudiante en el aula de clase, así como entre los propósitos, los contenidos y los aprendizajes.

Específicamente, el *currículo* es otra opción teórica como vía de estudio en la construcción del *saber pedagógico*, que condiciona el trabajo del docente en tanto que define el horizonte de la enseñanza, pues no solo organiza los contenidos programáticos, los momentos educativos, espacios y metodologías, sino que también articula los aspectos pedagógicos con los aspectos de la enseñanza. Teniendo esto en cuenta, Bernstein (1985) observó diferentes formas de regulación del trabajo docente a partir de los lineamientos curriculares, entre los cuales se encuentran: “1) [el] control simbólico: promueve valores e ideologías del discurso; 2) [el] control instrumental: en el que se establecen técnicas, procedimientos y metodologías; y 3) [la] emancipación crítica: generando reflexión en torno a la construcción de una hegemonía en las decisiones educativas” (p. 32).

Para Bernstein (1985), el currículo define lo que cuenta como conocimiento válido, mientras que la pedagogía define la transmisión válida del conocimiento; en esta relación median los *códigos del conocimiento educativo*. De acuerdo con el autor, estos códigos se definen por las mediaciones socioculturales, es decir, entre el juego de lo privado a lo público, pues el conocimiento se hace público a través de la educación, ya que el conocimiento es para todos y está al servicio de una sociedad. En particular, existen dos tipos de códigos: los *códigos integrados*, que producen homogeneidad en la práctica de los maestros,

y los *códigos agregados*, que aumentan la libertad del maestro; en la relación que se da entre estos dos tipos de códigos aparece la construcción de las representaciones del docente, que se crea mediante la formación de identidades específicas a él mismo.

De otra parte, Coscarelli (2007) menciona la relación existente entre *conocimiento y poder*, pues el conocimiento no solo aporta nuevas modalidades de intercambio sociocultural y disciplinar, debido a que quien tiene conocimiento ostenta también una relación de poder sobre aquél que no lo tiene. Teniendo esto en cuenta, el currículo se puede entender como la arena para propiciar el interjuego de quienes piensan y definen los lineamientos educativos en una institución con las necesidades de una sociedad; se debe tener un balance entre lo privado y lo público, entre los egos particulares y las necesidades sociales.

En relación con esto, en una investigación acerca de la construcción del currículo como un proceso vivo, deliberado y democrático, Rangel (2015) evidencia las tensiones teórico-prácticas que se presentan en la elaboración de los currículos en las instituciones educativas. Estas tensiones no aparecen al buscar si el currículo debe construirse únicamente a partir de los lineamientos teóricos o solamente de los prácticos, sino que, por el contrario, aparecen por la necesidad de asumir el proceso y resolverlo con un diálogo en el que deben participar los docentes como un ejercicio democrático.

Rangel (2015) afirma que una mejora curricular no se traduce en cambiar los procesos de enseñanza o en pensar en los criterios de calidad de la educación superior —esto sucede cuando los currículos se limitan a la expresión en la práctica enseñanza-aprendizaje o a cambiar o adaptar los ejercicios áulicos—; mejorar un currículo implica una apuesta por establecer políticas educativas al interior de los programas en las universidades, en la búsqueda de un proceso democrático en el que participen de manera activa y colegiada los docentes que dan cuenta del hecho educativo, de los procesos de enseñanza y de la generación del conocimiento como una manera de transformar a la sociedad. En este sentido, el autor plantea que los currículos pueden experimentar una especie de fracaso cuando en los procesos de construcción curricular se excluye la voz del docente, pues este no solo es transmisor de conocimiento, sino que también es generador de

conocimiento. La construcción de un currículo es un proceso dialógico, de debate, alejado de los tecnicismos y de los formalismos burocráticos de las instituciones.

En este mismo sentido, una investigación realizada por Baraldi y Morzan (2013) en la Universidad Nacional del Litoral en Argentina con el objetivo de establecer las relaciones entre los saberes del docente y los procesos de construcción curricular señaló que los docentes en su proceso de formación parten de una concepción mental entre el estudiante ideal y el estudiante real. Para algunos docentes esta concepción se plantea como un desafío para la enseñanza que insta al docente a generar un proceso de aprendizaje en su propio proceso de enseñanza, mientras que para otros esta concepción se convierte en una imposibilidad en la elaboración del vínculo para la enseñanza.

En la relación teórico-práctica, Baraldi y Morzan (2013) afirman que los docentes reconocen escasamente la significatividad de sus prácticas en el interjuego con su formación inicial. La investigación reconoce la importancia de la teoría en la formación de los saberes pedagógicos constituidos en la formación inicial del docente y de los saberes prácticos que provienen de la experiencia. Estas reflexiones nos llevan a pensarnos en nuestra cotidianidad y en la necesidad de pensarnos colectivamente, es decir, en la necesidad para que los docentes asuman una perspectiva que los posicione como sujetos en construcción y, por ende, que participen activamente en la construcción y desarrollo curricular, con el fin de conducir prácticas apropiadas de enseñanza y facilitar el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Cuando el docente actúa de manera propositiva en la construcción de los currículos, también ayuda a emancipar el proceso de los lineamientos burocráticos institucionales.

En Colombia, un estudio realizado por González (2010) para analizar la Ley 30 de 1992 —que da autonomía a las instituciones de educación superior para la construcción y reformas del currículo y adopten los sistemas de calidad y evaluación acorde a las exigencias— identifica cómo las universidades públicas y privadas del país vienen generando una apertura curricular para modernizar sus planes de estudio. Estos procesos de modernización y actualización curricular responden a las exigencias de los estándares de alta calidad gubernamental.

Según este autor, los criterios normativos gubernamentales reconocen y posicionan al docente por su experticia y, por lo tanto, buscan su cualificación continua e instan a las instituciones de educación superior para responder a las necesidades de formación de los docentes con pertinencia, buscando su idoneidad. Asimismo, el autor reconoce la practicidad del currículo, pues a través este se articulan: 1) la labor del docente, en su rol de experto, poseedor y generador del conocimiento; 2) la labor del estudiante, en su rol de constructor de aprendizajes; 3) la labor de los directivos, en su rol de gestores de las políticas educativas en una institución de educación superior; y 4) la labor de la comunidad, quien manifiesta sus necesidades de transformación, cambio, modernización social y cultural a la universidad para que sea esta la que innove y posibilite el cambio, con sus transformaciones e impactos en proyección social. Así, de acuerdo con lo que plantea González (2010), el docente no solo es poseedor de las técnicas para instrumentalizar el conocimiento, sino que también posibilita la construcción de proyectos y propuestas curriculares.

En este orden de ideas, las universidades deben realizar el diseño de currículos de manera creativa, crítica e innovadora, para así responder a las necesidades y dilemas de una sociedad en constante cambio. Para responder con acierto y pertinencia a la sociedad, los currículos deben plantearse desafíos educativos para rediseñar y actualizar constantemente sus contenidos curriculares, sus proyectos de investigación y de proyección social, y debe plantearse los desafíos por un desarrollo comunitario, para así proponer nuevo material de conocimiento, dinamizar sus prácticas de laboratorio, y armonizar sus prácticas profesionales.

Para responder a todos estos desafíos curriculares, es necesario mejorar los procesos de calidad educativa, y pensar en calidad educativa es pensar en la formación del docente universitario. No obstante, la calidad educativa en una institución no se alcanza solo con la transformación de los documentos, con planteamientos de nuevos lineamientos, protocolos y documentos maestros; los procesos de cambio e innovación del conocimiento inician con el cambio en el pensamiento de sus docentes, y estos cambios solo se gestarán con procesos de formación. Ahora, para que un docente innove y refresque sus reflexiones, habilidades y destrezas, debe estar actualizado en las nuevas tendencias de

la educación y enseñanza, para que pueda salir de su zona de confort e invite a la reflexión curricular a partir de un análisis lógico, crítico y creativo, tal como lo recomienda el Proyecto Tunning para América Latina (2004-2007).

Para concluir esta primera parte, es importante destacar los aportes del rastreo de información en relación con la variable del currículo para la presente investigación, donde sobresale, principalmente, el identificar la necesidad de estudiar acerca de cómo los profesionales de otras disciplinas no educativas dialogan entre lo que se denomina el *currículo formal* —o explícito— y el *currículo oculto* —o implícito—. Hacerse a una comunidad educativa implica convertirse en un miembro competente dentro de una cultura diferente a su disciplina inicial; esto implica indagar cómo un profesional de una disciplina no educativa que se asume como docente universitario asimila los nuevos conocimientos prácticos propios de lo que es un currículo. Quizá muchos docentes no tengan ese conocimiento tácito de las implicaciones de relacionar el currículo.

Este vacío de investigación implica analizar lo que Bordieu (1979) denominó el *capital cultural*, un capital heredado por el hecho de ser miembro de una comunidad —de una disciplina—; es así como un diseñador gráfico asumirá un proceso identitario con su profesión, con lo que aprendió en su universidad, en su proceso de formación, lo cual implica que las experiencias de vida de este diseñador afectarán su condición intelectual, personal y social de ver y vivir el mundo como diseñador gráfico. Sin embargo, ¿qué pasa cuando este diseñador gráfico llega a la academia?, ¿cómo asimila las particularidades de la cultura del currículo de su facultad?, ¿cómo afectan las experiencias de vida como profesional al currículo oculto en sus prácticas docentes?

## **Estudios sobre la formación del docente universitario**

El docente universitario no solo es un transmisor de conocimiento, también se le considera un productor científico en las ciencias de la educación, por lo tanto, es posible diferenciar entre el pensamiento científico de un docente como gestor de conocimiento, del pensamiento docente

como ejecutor de unas prácticas pedagógicas. Como podría esperarse, la *práctica pedagógica* es el producto de un proceso epistemológico, filosófico e investigativo que sitúa a la pedagogía como una disciplina educativa; por tanto, la formación docente es indispensable para la práctica docente, toda vez que fundamenta, sustenta y argumenta el pensamiento del profesor, y le ayuda a concebir el proceso de enseñanza de forma integral y compleja. Teniendo esto en cuenta, la sociedad y las instituciones educativas de educación superior esperan un profesor interesado, crítico, reflexivo y propositivo, que genere propuestas innovadoras para responder a las exigencias que requiere la sociedad.

Para Achilli (2000), la *formación docente* es un proceso que le permite al profesor pensar e integrar la teoría con la práctica y posibilita la articulación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, la práctica docente se puede entender en un doble sentido: por un lado, como un proceso que deviene de un continuo del proceso de aprendizaje como docente, es decir, que los conceptos, teorías y todos los conocimientos se afianzarán luego con el ejercicio práctico en el aula de clase —ejercicios que complementarán lo que se adquirió en el proceso de formación—; y, por otro lado, la práctica que de ahí en adelante le permitirá al docente perfeccionarse y mantenerse actualizado. En este planteamiento, Achilli (2000) manifiesta la importancia de la formación inicial pedagógica que debe tener un docente, pues la práctica requiere de una fundamentación, de una formación de competencias educativas que determinan las habilidades y destrezas que se irán complejizando con la práctica de la enseñanza. Según esto, sin *conocimiento pedagógico* es difícil construir un *saber pedagógico*.

En particular, el concepto de *formación* se podría definir como una acción voluntaria, pero programada y sistemática, que recae sobre una persona, que busca transferir conocimiento y, en paralelo, transformar el pensamiento de la persona que se está formando, y mediar en la construcción de una identidad en la disciplina educativa. En este sentido, la formación inicial se constituye como un proceso de articulación entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica, para lograr un desarrollo cognitivo, emocional, social y personal del individuo que se está formando para ser docente; se trata de una lógica de estructuración, no de acumulación (Gorodokin, 2005).

Según Feo (2011), la *formación docente* se define como un “proceso pedagógico-didáctico integrador del pensar de la profesión docente, que permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se promueve el desarrollo de las diversas dimensiones humanas” (p. 186). Se trata de un proceso pedagógico que le permite al docente un doble proceso: por un lado, un proceso autorreflexivo para pensarse a sí mismo en su rol docente y sus transformaciones personales; y, por otro, un proceso que le permite reflexionar acerca de las necesidades socioculturales.

No obstante, de acuerdo con Montenegro y Fuentealba (2010), la región experimenta una carencia de políticas orientadas a la formación profesional de los docentes, pues se evidencia un vacío de principios reguladores de los Estados se convierte en una manera de perpetuar las prácticas educativas tradicionales, que se fundamentan en procesos memorísticos, de mera transmisión de conocimientos y que persisten en un sistema evaluativo que solo busca la reproducción de contenidos académicos sin un sentido de transformación o reflexividad en la formación de las identidades de los estudiantes, ni con un sentido social.

De este modo, se podría decir que la *experiencia docente* en el contexto universitario se genera a partir de una formación docente informal, teniendo en cuenta que no se obtiene ninguna certificación oficial que avale esta formación, y que no existen, por ejemplo, ingenieros que se certifiquen como licenciados o pedagogos en su disciplina. Al respecto, podemos mencionar que la Unesco (2013) reconoce esta modalidad de formación en la educación como una manera que tiene el sujeto que educa para dirigir su proceso de manera intencionada, pero no siempre estructurada, ya que no obedece a un protocolo o planeación de contenidos programáticos en pedagogía. Esta modalidad de formación se presenta cuando el docente entra en interacción con los contextos educativos en los que desempeñará un rol activo en el proceso de la enseñanza; son las acciones de enseñanza y su propia práctica lo que lo lleva a formarse en educación, por esto, esta modalidad se denomina *formación informal*.

Esta formación informal es lo que Tejada (2013) llamó *aprendizaje por descubrimiento del docente universitario*, ya que, aunque los profesores de las instituciones de educación superior llegan al contexto

educativo sin una formación en la disciplina educativa, a medida que van trabajando van descubriendo lo que significa un currículo, un Programa Educativo de Programa (PEP), e incluso las metodologías del aprendizaje, pero de manera superflua, ya que difícilmente se realizarán las conexiones entre la teoría y la práctica.

Ahora bien, en cuanto a los *procesos de conocimiento pedagógicos*, una de las investigaciones más destacadas es la realizada por Bozu (2010), cuyo objetivo fue indagar las percepciones y opiniones de los jóvenes profesores de la Universidad de Barcelona sobre la problemática de lo que significa ser docente en el contexto de la enseñanza universitaria. El autor encontró que los docentes noveles requieren de la formación inicial en pedagogía, toda vez que los conocimientos teóricos y las conceptualizaciones son necesarias para orientar la práctica de enseñanza en el aula de clase. La investigación concluye que el conocimiento disciplinar de origen del docente universitario es insuficiente para lograr ese mismo conocimiento en sus estudiantes, y que no es suficiente con tener un conocimiento especializado en una disciplina profesionalista para enseñarlo; por tanto, se necesita de una formación que le permita al docente tener un marco de referencia pedagógico, un conocimiento sobre cómo enseñar el conocimiento especializado de una disciplina no educativa.

Estas investigaciones plantean la necesidad de investigar y generar conocimiento para que las universidades y facultades gestionen programas de formación docente que permitan incentivar prácticas reflexivas, procurando que el docente tome conciencia de sus propias maneras de pensar y de actuar en torno a su tarea docente, y que le permitan construir su manera particular conforme a sus conocimientos formales de la disciplina, ya que, de otra forma, no se puede solicitar al estudiante que alcance unas competencias reflexivas, críticas y con autonomía.

Teniendo esto en cuenta, la construcción del conocimiento pedagógico del docente supone incrementar y repensar los saberes que surgen de la experiencia personal, disciplinar y profesional de la práctica docente, así como una reconstrucción del conocimiento de manera continua que haga que el docente se confronte y reflexione sobre sus procesos, motivaciones y creencias en su quehacer como formador.

En esta misma línea, el trabajo elaborado por López y Basto (2010) trazó una ruta para comprender la relación entre las concepciones pedagógicas de los profesores universitarios y su quehacer en el aula de clase. La investigación aportó nuevas conceptualizaciones y elementos de análisis para pensar las prácticas de enseñanza en la labor del docente universitario, básicamente al evidenciar que es imposible pretender que la práctica educativa se presente independiente del pensamiento del docente como persona, pues se trata de un individuo que siente el proceso educativo en su emocionalidad. De igual forma, tampoco se puede separar la práctica de enseñanza del entorno en el que se enseña, pues no se puede pretender que el docente sea indiferente a lo que ocurre en su región, su nación, o el mundo. Las conclusiones de esta investigación sugieren a las instituciones universitarias el diseño de programas de formación docente para que el profesorado pueda, a partir de su práctica educativa y reflexiva, tener un proceso formal que complemente esos saberes pedagógicos; sería un proceso totalmente contrario a lo que ocurre con aquel sujeto que se formó para ser docente —hasta el momento no se puede evidenciar ese compromiso institucional en las universidades colombianas—. Estos resultados son importantes para la presente investigación, ya que se relacionan aspectos como el enfoque cognitivo y el contexto sociocultural e intencional del docente en su proceso de construcción del conocimiento pedagógico en el contexto colombiano de educación superior.

Por otra parte, una investigación de corte monográfico realizada por Pérez (2010) en una universidad de Málaga pretendió realizar el análisis de los supuestos teóricos y las implicaciones metodológicas, organizativas e institucionales de los programas de formación docente. Como conclusión, se indica que los modelos de formación docente son obsoletos, pero resistentes. La investigación deja ver cómo en la actualidad aún se mantiene esa falta de articulación entre la teoría y la práctica pedagógica, así como la ausencia de realidad de los currículos ante las necesidades socioculturales, la falta de generación de conocimiento en educación como una manera de transformar realidades, y, sobre todo, un distanciamiento social entre docentes y estudiantes para poder comprender sus realidades y particularidades en sus procesos de aprendizaje. A partir de estos hallazgos se planteó la necesidad de

investigar para reformular y reconceptualizar la teoría y la práctica de la formación de educadores, dada la escasez e incertidumbre en la investigación en la materia. Es importante aclarar que en dicho trabajo las facultades de formación docente son en las áreas básicas de la educación, y que no se incluyó la formación de educadores en áreas técnicas específicas.

Como hemos visto, la formación pedagógica del profesor universitario se corresponde con la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, pues el docente no solo se puede enfrentar a los procesos de enseñanza desde sus conocimientos disciplinares, sino que también debe tener una formación pedagógica como parte de su desarrollo profesional. En este sentido, una investigación realizada en Ecuador en la Universidad Politécnica Salesiana por Merchán y Hernández (2015) con el fin de conocer acerca de los retos del mundo contemporáneo en la formación pedagógica del docente universitario —y su relación con la construcción de una nueva educación superior— identificó siete tendencias que demandan grandes transformaciones —identificadas a partir de la Conferencia Mundial de la Educación Superior (2009) y la Carta de navegación 2014-2018 de la Universidad objeto de investigación—: 1) la masificación de los sistemas educativos por demanda de acceso; 2) la diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones; 3) el aseguramiento de la calidad de los servicios de educación superior; 4) las demandas crecientes de la sociedad dirigidas hacia las instituciones de educación superior; 5) el desplazamiento del poder del Estado al mercado y la competencia; 6) la diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento de la educación superior; y 7) la adopción de prácticas que propicien culturas educativas más flexibles y que promuevan el aprendizaje.

Adicional a esto, Merchán y Hernández (2015) concluyeron que las universidades ecuatorianas no cumplen con el objetivo de satisfacer las necesidades de formación del profesorado, que no existe una estrategia en tal sentido, y que tampoco hay lineamientos formales para garantizar la formación del docente universitario. De este modo, los autores afirman que en Ecuador la formación superior es vista como un tema de capacitación y superación, donde se considera al profesor en relación con la especialización de su disciplina, pero no como un

especialista en el conocimiento pedagógico que garantice un proceso de enseñanza con la calidad educativa que se requiere.

Teniendo esto en consideración, Merchán y Hernández (2015, p. 148) propusieron siete componentes que deben hacer parte de la estructura de formación pedagógica del docente universitario: 1) el sujeto —sus características, motivaciones y valores—; 2) el objeto —realidad que se aspira a aprender, a perfeccionar o transformar—; 3) los objetivos de aprendizaje —representaciones previas de las transformaciones a lograr en el proceso de formación pedagógica del docente universitario—; 4) los métodos —procedimientos, técnicas, acciones y operaciones que se requieren alcanzar con las metas de formación—; 5) los medios —todo apoyo que potencie la acción del docente sobre su objeto de conocimiento—; 6) las condiciones —contexto físico, tiempo y recursos—; y 7) los resultados —transformaciones logradas en la personalidad del docente—. Aunque es claro que muchos de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el proceso de formación se adquieren en la práctica educativa, de manera espontánea y por ensayo y error, también se requiere de procesos formales para que el docente complemente su conocimiento pedagógico, no solo desde la práctica educativa.

En esta misma línea, en otra investigación, realizada por Aravena (2016) en universidades públicas y privadas de Chile —con once facultades que imparten carreras básicas de pedagogía—, se planteó cómo analizar la formación inicial docente en lo que se refiere a las propuestas curriculares, institucionales y de gestión, así como conocer la manera en que en Chile se forma a los futuros docentes en pedagogía, en investigación social y generación de conocimiento; para ello, se describió el enfoque metodológico, epistemológico, teórico y temático presente en las asignaturas de esta carrera. En general, la investigación concluye que la formación inicial docente es muy importante, en tanto que permite apropiarse de los conceptos de una manera estructurada, sistematizada y programada, así como tener un nivel de complejidad del pensamiento pedagógico que aleje al docente en sus actuaciones del sentido común y de la improvisación en sus procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de clase. Estos resultados nos llevan a pensar que la educación no debe verse como

un acto reduccionista, sino que se trata de un hecho complejo que requiere ser abordado de manera integradora y científica, para permitir la construcción de conocimientos. En este sentido, la formación inicial del docente resulta de suma importancia, ya que le permite al docente no solo enseñar, sino también pensar en la enseñanza, en los procesos enseñanza aprendizaje, y, de esta manera, considerar el rol activo del estudiante; se trata de situarse en la necesidad de construir procesos para transformar y mejorar a la sociedad acorde con sus necesidades y expectativas.

Finalmente, de acuerdo con Toffer et al. (citados por Mojica, 2012), vivimos la llamada *sociedad del conocimiento*, y en esta condición es importante reconocer la relación que existe entre la capacidad de generar riqueza, el desarrollo científico y la calidad de la educación superior, siendo esta última responsabilidad no solo de la institución educativa, sino una responsabilidad multidireccional entre Estado, sociedad, universidad y, por supuesto, el docente. Para esta investigación es importante reconocer esa brecha entre el saber disciplinar de un campo técnico —como el de los ingenieros, administradores de empresas y psicólogos— y un saber pedagógico para el que el docente universitario por lo general no recibió instrucción teórica alguna.

El aporte de la presente investigación con el rastreo de estudios respecto a la formación docente es, principalmente, el hecho de evidenciar la necesidad de realizar estudios de investigación en profesores de educación superior, de acuerdo con sus necesidades particulares de los contextos educativos, tales como normatividad o legislación, lineamientos de calidad educativa en educación superior, didáctica, evaluación, e incluso en dilemas que afectan el proceso de enseñanza, pero que, siendo extracurriculares, afectan el aprendizaje e incluso su rendimiento académico y permanencia. Tales dilemas de vida —incluidos la vida en pareja, el consumo de sustancias psicoactivas, los problemas familiares y hasta económicos— son propios del ciclo vital de los estudiantes y afectan inevitablemente el proceso educativo; es necesario que los docentes conozcan cómo manejarlos y estén preparados para afrontarlos como parte del proceso educativo.

## Aportes del estado de la cuestión al problema de investigación

A partir de la revisión de los antecedentes de investigación en la temática objeto de investigación, se pueden encontrar varios vacíos de investigación, como, por ejemplo, el *contexto* en el que se realizan las investigaciones, pues es una constante que los estudios se realicen en facultades o programas académicos de ciencias de la educación o ciencias básicas —como matemáticas, sociales, biología, o idiomas, entre otras—, pero son escasas las investigaciones en programas de formación de formadores de disciplinas de carácter profesionalista. Futuras investigaciones deben abordar el estudio en el contexto de las disciplinas por áreas de conocimiento diferentes a las carreras académicas, centrándose en los campos del ejercicio profesional.

Por otra parte, se encontró que por lo general los estudios abordan la categoría *conocimiento pedagógico* como común denominador, en lugar de usar el término *saberes pedagógicos*. El *conocimiento pedagógico* es una categoría que aborda un carácter mucho más objetivo, en tanto que tiene pretensiones de científicidad y está construida en el intento de teorizar y aportar a la comprensión del hecho educativo y pedagógico. Al respecto, Restrepo (2004) menciona que el conocimiento pedagógico se puede concebir “como un sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados, relacionados con la reflexión filosófica y el análisis lógico de pedagogos [...] connotado por el marco disciplinar de la pedagogía” (p. 46), de manera que se accede al conocimiento pedagógico a través de actividades de formación disciplinar en las ciencias de la educación. Por otro lado, el *saber pedagógico* no hace referencia a un conjunto de conocimientos con pretensiones de científicidad, sino que consiste en un saber con un carácter mucho más subjetivo, individual y práctico, que surge del quehacer y actuar mismo del docente en medio de las realidades educativas que caracterizan su labor. En este orden de ideas, el saber no se remite necesariamente a la teoría pedagógica, aun cuando no es ajeno a ella; es un saber que se pone en práctica como principio organizativo de la acción de los actores sociales, aun cuando ellos no sean conscientes de ese saber.

Teniendo esto en cuenta, se sugiere un énfasis en la reflexión personal del docente universitario respecto al proceso de construcción de su propio saber pedagógico, así como en la realidad de la praxis educativa, y en la construcción de sus procesos de pertenencia a una comunidad académica, partiendo de sus experiencias y conocimientos previos, adquiridos en una comunidad disciplinar no educativa. Asimismo, en cuanto a los estudios acerca de los saberes pedagógicos, se concluye la necesidad de articular el conocimiento formal inicial a las prácticas informales de aprendizaje, para así identificar si los profesionales que no recibieron formación inicial en pedagogía se posicionan como expertos que enseñan dicho conocimiento en interacción con un estudiante, o si asumen el rol de un experto en interacción con un aprendiz.

Partiendo de lo anterior, se evidencia la necesidad de estudiar la relación entre la enseñanza y la construcción de los saberes docentes, para así analizar e interpretar los cambios o fijaciones sobre cómo se concibe la enseñanza, comprender cómo se llevan a cabo los procesos de reconstrucción de un saber pedagógico, llevar a la reflexión personal del docente a modo de metarreflexión o autoinstrucción, y —a nivel institucional— mejorar las políticas educativas de la universidad orientadas a buscar el perfeccionamiento de las acciones docentes.

Adicional a esto, en relación con la variable *currículo*, se identifica la necesidad de estudiar cómo los profesionales de otras disciplinas no educativas dialogan entre lo que se denomina el *currículo formal* —o explícito— y el *currículo oculto* —o implícito—, es decir, cómo se construyen las subjetividades del currículo en lo que podríamos llamar el *saber pedagógico* del docente universitario. Hacerse a una comunidad educativa implica convertirse en un miembro competente dentro de una cultura diferente a su disciplina inicial, y esto implica indagar cómo un profesional de una disciplina no educativa que se asume como docente universitario asimila los nuevos saberes prácticos propios de lo que es un currículo —o quizá muchos docentes no tengan ese conocimiento tácito de las implicaciones de relacionar el currículo—. Es necesario identificar cómo el docente de educación superior que no fue formado en pedagogía se apropia de las teorías, epistemologías y modelos curriculares, cómo se construye e implementa un currículo que determina su curso de actuación, cómo lo pone en práctica en su

ejercicio de enseñanza, y cómo se complementa con sus otras actividades académico-administrativas.

Finalmente, en cuanto a la formación docente, se evidencia la necesidad de realizar estudios de investigación en profesores de educación superior de acuerdo con sus necesidades particulares en los contextos educativos, tales como normatividad o legislación, lineamientos de calidad educativa en educación superior, didáctica, evaluación, e incluso en dilemas que afectan el proceso de enseñanza, pero que, siendo extracurriculares, afectan el aprendizaje e incluso el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes. Tales dilemas de vida son propios del ciclo vital de los estudiantes, y estos afectan el proceso educativo. Es común encontrar que los docentes no están preparados para afrontar estas situaciones como parte del proceso educativo.

Parafraseando a Terigi (2013), existe un vacío de conocimiento respecto al saber pedagógico, pues no contamos con el saber pedagógico que se requiere, no por las características ni por las condiciones de su transmisión, sino por ciertas coordenadas institucionales, como las relacionadas con la investigación y la propuesta de construcción reflexiva del saber pedagógico, y por las posiciones profesionales de los docentes y los investigadores especializados. Es este vacío el que debemos empezar a llenar, y estas limitaciones las que debemos solventar.

## Referencias

- Aceves, J. E. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), 11-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13802001>
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente. Colección Universitas, serie formación docente*. Editorial Labor de Editor.
- Aravena, M. (2016). *Formación inicial docente en investigación educativa: Estudio de caso de la formación en investigación en las escuelas de pedagogía básica chilenas* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades en Ciencias de la Educación, Universidad de la Nacional de la Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1271/te.1271.pdf>
- Astudillo, C., Rivarosa, A. y Ortiz, F. (2014). Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros

- profesores de ciencias naturales. *Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 130-144. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.128>
- Avalos, B. (2001). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro* [Sesión de conferencia]. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/10-El-Desarrollo-Profesional-de-los-Docentes-Noviembre-2001.pdf>
- Basabe, L., Caminolli, A., Cols, E. y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico* (1.ª ed). Paidós.
- Baraldi, V. y Morzan, A. (2013). Intersticios y saberes en los procesos de construcción curricular. Notas para pensar las prácticas docentes. *Saberes, prácticas y producción de conocimiento en América Latina*, 2(4), 109-122. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/5871>
- Barriga, A. (2005). El profesor en educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108), 8-30. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci_abstract&tlng=es)
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie5131831>
- Burgos, E. (2015). *Responsabilidad de la Educación según el pensamiento de Karl Popper*. Editorial Universidad Sergio Arboleda.
- Butti, F. (2010). De las teorías pedagógicas, a las prácticas y condiciones socio-institucionales del trabajo docente. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, 25(1), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702291>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement*. Minuit.
- Centeno, A., Corengia, A., Primogero, C., Llull, L., Mesurado, B. y Laudalio, M. (2009). *Identificación de estilos de enseñanza en la universidad. Estudio en tres carreras universitarias: Ciencias Biomédicas, Abogacía y Comunicación Social* [Sesión de conferencia]. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar de Plata, Argentina.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y la construcción del conocimiento*. Paidós.

- Contreras, J. (2010). Experiencia, escritura y deliberación: Explorando caminos en la formación didáctica del profesorado. En Allid y D. Suárez, *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial Homo Sapiens.
- Coscarelli, M. R. (2007). Curriculum, Universidad y Sociedad. *Revista de la Universidad*, 34, 45-54.
- Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Losada.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad Revista Iberoamericana de Educación OEI. <http://www.rieoei.org/deloslectores/4132Feo.pdf>
- Figueroa, N. y Páez, H. (2009). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva de la reflexión de su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, 9(18), 111-136. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970006>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.
- González, L. (2010). Pedagogía y currículo en la educación superior. *Revista Principia Juris*, 13(13), 79-102. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/369>
- Goodson, I. (2003). Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=801107>
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Grinsztajn, F., Sztainberg, R., Córdoba, M. y Míguez, M. (2015). Construcción de saber pedagógico y recursos educativos abiertos en la formación de profesionales para la docencia universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(4), 275-299. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5457>
- Grisales, F. y González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y educadores*, 12(2), 77-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219005>

- Guerra, P. y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-970220170215603>
- Gutiérrez, N. y Barran, M. (2009). Tesis de posgrado en educación. *Revista Perfiles Educativos*, 30(122), 78-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181004>
- López, B y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y educadores*, 13(2), 275-291. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.2.6>
- Loureiro, S., Miguez, M. y Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 55-67. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2576>
- Madueño, M. L. (2013). Mecanismos de mediación que intervienen en el proceso de formación docente del profesorado universitario en el desarrollo de su práctica [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- Mojica, F. (2012, mayo 17-18). La educación superior y el docente del futuro en América Latina [Sesión de onferencia]. VI Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas. Monterrey, México. <http://www.franciscojojica.com/articulos/futuroedsupamericalat.pdf>
- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 254-267. <https://doi.org/10.31619/caedu.n32.159>
- Nuthal, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00498.x>
- Pedragosa, M. A. (2018). *El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Pérez, G. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista electrónica*

- de investigación educativa*, 17(1), 1-16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n1/v17n1a1.pdf>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y educadores*, 7, 45-56. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Rodríguez, H. y Sánchez, J. (2013). Equipo docente: Formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Revista Pedagogía y Saberes*, 39, 11-20. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys11.20>
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf)
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación y el desarrollo del currículo*. Morata.
- Shulman, L. (1987). Those who understand: Know growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (1.ª ed.). Santillana.
- Tuning América Latina. (2004-2007). Proyecto Tuning para América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. <http://www.rug.nl/let/tuningal>
- Unesco. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia una educación de calidad para todos al 2015*. Salesianos Impresiones
- Vasco, E. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloisa Vasco Montoya. *Revista colombiana de educación*, 61(2), 221-251. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a10.pdf>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

World Economic Forum. (2012). *The Global Competitiveness Report 2012–2013*. Genova. <http://www.weforum.org/gcr>

Zuluaga, G., Noguera, C., Quiceno, H., Saldarriaga, Ó., Sáenz, J., Martínez, A., Caruso, M., Klaus, A., Vega-Nieto, A., Schérer, R., Rifá, M, Narodowski, M., Echeverri, A., Aguilar, D., y Vitarelli, M. (2006). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Cooperativa editorial Magisterio. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/188>

**PARTE II.**  
**ABORDAJES EN PSICOLOGÍA JURÍDICA**



# Diseño y validación de un modelo analítico funcional de formulación de caso forense

ADRIANA P. ESPINOSA-BECERRA  
LUIS A. QUIROGA-BAQUERO

## Introducción

La evaluación psicológica y la formulación de caso son consideradas competencias nucleares en el quehacer de los psicólogos en distintos ámbitos relacionados con la salud mental (American Psychological Association [APA], 2006a; British Psychological Society, 2011; Colegio Colombiano de Psicólogos [Colpsic], 2014). De hecho, el *Grupo de trabajo sobre prácticas basadas en evidencia* de la APA (2006b) plantea que los psicólogos deben aplicar “principios soportados empíricamente de evaluación psicológica, formulación de caso, relaciones terapéuticas e intervenciones” (p. 284).

En el contexto colombiano, la ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la psicología como profesión, establece que “no son suficientes para hacer evaluaciones diagnósticas los solos test psicológicos, entrevistas, observaciones y registro de conductas; todos estos deben hacer parte de un proceso amplio, profundo e integral” (art. 47). Asimismo, el Colpsic (2014) dispone que es necesario que el psicólogo reconozca, implemente y desarrolle “técnicas e instrumentos de evaluación psicológica necesarios y suficientes para la determinación de los problemas individuales y sociales” (p. 28).

Se atribuye tal importancia a la evaluación psicológica y a la formulación de caso debido a que es el punto de encuentro entre el

conocimiento teórico y el conocimiento empírico acerca de los factores psicológicos, neurobiológicos, psicopatológicos, socioculturales y del desarrollo, con el fin de comprender, explicar e intervenir sobre los problemas de comportamiento individuales (Eells y Lombart, 2011). No obstante, Bieling y Kuyken (2003) y Misch (2000) precisan que la formulación de caso no permite abordar el funcionamiento psicológico global de un individuo, sino que es específico a aquellos problemas y dificultades de comportamiento que un individuo presenta en un momento y contexto dado, con lo cual procura ofrecer una explicación precisa y una estrategia de intervención efectiva, ambas basadas en la mejor evidencia disponible.

Para el caso de la psicología forense, la formulación de caso forense, también conocida como conceptualización de caso forense, ha mostrado un creciente interés tanto en su desarrollo teórico y metodológico como en su aplicación en diferentes ámbitos y en la evaluación de riesgo de comportamiento violento, de reincidencia, de agresión sexual, de abuso de sustancias, de protección a menores, de custodia, de daño psicológico, de responsabilidad criminal, y de credibilidad del testimonio, entre muchas otras (p. ej., Hart et al., 2011; McMurrán y Bruford, 2016; Neal y Grisso, 2014; Sturmey y McMurrán, 2011; Tully, 2019). Sin embargo, también se destaca la poca evidencia empírica y conceptual acerca de la formulación de caso forense (Davies et al., 2013; Sturmey y McMurrán, 2011), la diversidad de métodos, instrumentos y constructos implicados en las formulaciones (Delle-Vergini y Day, 2016), la pluralidad en los modelos teóricos que fundamentan los modelos de formulación (Eells y Lombart, 2011), y la necesidad de evaluación sistemática y replicable acerca de la validez y confiabilidad de los modelos de formulación (Mumma, 2011).

En relación con esto, para Guarnera y Murrie (2017) y Guarnera et al. (2017), los procesos y productos de la evaluación y formulación de caso realizados por los psicólogos forenses y que son usados como medios probatorios en contextos judiciales pueden verse sesgados y con deficiencias en su validez y confiabilidad por factores como la falta de estandarización de los instrumentos y técnicas empleadas, la falta de entrenamiento y experticia del profesional, la dificultad inherente de la actividad, y la falta de objetividad e independencia del profesional

respecto de quien solicita sus servicios. Por ello, resulta necesario el diseño y evaluación sistemática de modelos de formulación de caso forense que permitan organizar la información proveniente de la evaluación, disminuir los sesgos en el juicio profesional, orientar las posibles intervenciones, y aportar información objetiva, válida y confiable a los sistemas de administración de justicia (Espinosa-Becerra, 2016; Hart et al., 2011).

### **Formulación de caso, evaluación conductual y análisis funcional**

Históricamente, uno de los encargos más importantes para la psicología ha sido la explicación del comportamiento individual tanto a nivel analítico-experimental como a nivel aplicado y tecnológico (Rendón y Quiroga-Baquero, 2017). Una de las herramientas diseñadas para tal fin ha sido el desarrollo de modelos de formulación de caso, cuyo origen se sitúa en el campo de la psicología clínica y la psicoterapia, pero que se ha extendido a nuevos escenarios, como es el caso de la psicología forense, deportiva, del consumidor, entre otros (p. ej., Gardner y Moore, 2005; Hantula y Wells, 2013; Haynes y O'Brien, 2000).

Específicamente, de acuerdo con Eells (2007), la formulación de caso se define como “una hipótesis acerca de los factores causales, precipitantes y de mantenimiento de los problemas psicológicos, interpersonales y conductuales de una persona” (p. 4), la cual permite identificar aquellos factores de los cuales el comportamiento problema es función y los mecanismos causales que explican el hacer del individuo en una circunstancia o conjunto de circunstancias.

Por su parte, la División de Psicología Clínica (DCP por sus siglas en inglés) de la Sociedad Británica de Psicología define la formulación de caso como:

La integración de la información adquirida a través de un proceso de evaluación que puede involucrar factores biológicos, psicológicos y sistémicos. La formulación se fundamenta en la teoría y la investigación psicológica para proporcionar un marco que permita describir los problemas o necesidades del cliente, cómo se desarrollaron y cómo se mantienen. (Toogood, 2010, pp. 5-6)

Y Sperry et al. (2000) la definen como un proceso por el cual se integra un conjunto de datos e información recabada usualmente a partir de una estrategia de evaluación psicológica, con el fin de proporcionar una explicación del comportamiento problema que guíe la identificación de un diagnóstico y así poder ofrecer una estrategia de tratamiento e intervención. Propuesto de esta forma, la formulación de caso involucra la derivación de inferencias acerca de las vulnerabilidades precipitantes, los factores biológicos y genéticos, las influencias socioculturales y las relaciones funcionales históricamente construidas entre el individuo y su ambiente que permiten explicar los problemas individuales y sus síntomas (Eells y Lombart, 2011).

Particularmente, en los modelos conductuales de formulación de caso se asume que el comportamiento —problemático o no— de un individuo es contingente, dependiente y condicional a ciertos eventos ambientales, y que dichas relaciones de dependencia, usualmente denominadas *relaciones funcionales*, son construidas en la historia ontogenética del individuo y se constituyen en el objetivo del análisis psicológico (Ballesteros et al., 2006; Caycedo et al., 2008). El método propuesto para identificar tales relaciones se ha denominado *análisis funcional*, el cual consiste en la demostración empírica de relaciones funcionales, relevantes y controlables, imputables sobre determinados comportamientos problema (Haynes et al., 2011; Iwata y Dozier, 2008).

El análisis funcional trasciende al simple análisis descriptivo, ya que el segundo proporciona únicamente información sobre los eventos y ocurrencias, generalmente en torno a los aspectos topográficos y morfológicos de los factores ambientales y del comportamiento individual, mientras que el primero ofrece información acerca de historicidad de las propiedades funcionales de tales eventos y de las relaciones funcionales existentes entre las respuestas de la persona y las variables del contexto, las cuales son responsables de la ocurrencia o no ocurrencia del comportamiento (Baer et al., 1987). De hecho, Virués-Ortega y Haynes (2005) plantean que el análisis funcional es una forma de formulación de caso bajo los supuestos del enfoque conductual.

Adicionalmente, Kaholokula et al. (2013) y Muñoz y Novoa (2010) resaltan el carácter idiográfico del análisis funcional en tanto que busca identificar la función que tienen las respuestas de una persona en el

contexto en el que se producen, por lo cual la formulación de las relaciones funcionales entre los comportamientos problema y sus variables causales solo es válida para cada individuo y no puede ser generalizada ni estandarizada con base en un grupo o población.

Asimismo, el análisis funcional asume que el comportamiento humano es circunstancial, es decir, que ocurre en un momento y espacio determinado en función de los eventos presentes con los cuales interactúa; por ejemplo, un individuo puede tener miedo a usar el transporte público porque en su adolescencia sufrió un ataque o robo en un bus, sin embargo, no es el evento pasado *per se* el factor causal de su miedo, sino la función que adquirieron los buses en dicho evento y que afecta su conducta de evitación actualmente (Villamil y Quiroga-Baquero, 2019).

Con el fin de recabar la información pertinente y suficiente para realizar un análisis funcional, es necesario adoptar una estrategia de evaluación psicológica, y, en este sentido, los supuestos del paradigma de evaluación conductual son congruentes con las categorías conceptuales del análisis funcional.

La *evaluación conductual* es un tipo de evaluación psicológica que busca describir y explicar el comportamiento humano a partir de la integración de información recabada a través de diversos métodos de evaluación, medición y observación del comportamiento en diferentes momentos, situaciones y contextos, como resultado del uso de técnicas sólidas y adecuadas, y de instrumentos de medición con garantías de calidad psicométrica (Haynes et al., 2011; Kaholokula et al., 2013).

Para Nelson y Haynes (1979), la evaluación conductual se define como “la identificación de unidades de respuesta significativas y sus respectivas variables de control (tanto ambientales actuales como orgánicas), con el fin de comprender y modificar el comportamiento humano” (p. 491). Con base en esto, Haynes y O’Brien (2000) proponen que la evaluación conductual basada en un análisis funcional debe proporcionar información acerca de: 1) los problemas de comportamiento y su importancia relativa; 2) las relaciones funcionales entre los problemas de comportamiento y los factores causales históricos y ambientales; 3) los efectos de los problemas de comportamiento; 4) la forma, fuerza y direccionalidad de las relaciones funcionales;

y 5) la identificación de variables moderadoras o moduladoras de las relaciones funcionales.

Un aspecto fundamental en la evaluación conductual y en el análisis funcional es su carácter dinámico, flexible y versátil, ya que la formulación de las relaciones entre el comportamiento, las variables causales y los objetivos de intervención toman la forma de hipótesis provisionales y tentativas que pueden irse modificando a lo largo del proceso de evaluación e intervención (Haynes et al., 2011). Asimismo, en tanto que la formulación de caso combina estrategias de evaluación generales basadas en leyes universales y que proceden por generalizaciones —estrategias nomotéticas—, con estrategias individuales enfocadas en el caso —estrategias idiográficas— dependiendo de las características propias del comportamiento problema, del individuo y de los factores históricos y circunstanciales implicados, los análisis funcionales pueden variar en torno a sus niveles de especificidad y a los dominios limitados de su validez (Kaholokula et al., 2013).

Estas características han propiciado un interés creciente por el estudio de la calidad de las formulaciones de caso, su validez y su confiabilidad, dado que aquellas redundan tanto en las habilidades de los profesionales para diseñar la evaluación, conceptualizar y formular el caso, como en la efectividad de las intervenciones que de ella se derivan (Mumma, 2011; Sim et al., 2005). En este sentido, Hart et al. (2011) resaltan la necesidad de evaluar la calidad de las formulaciones de caso, teniendo en cuenta su naturaleza dual: 1) como proceso, basado en la derivación de hipótesis a partir de un análisis sistemático, objetivo y replicable de evaluación por parte de los profesionales; y 2) como producto, relacionado con la síntesis de tal proceso, generalmente en la forma de un informe constituido lógicamente por premisas, conclusiones y representaciones gráficas.

Las estrategias más frecuentes para estudiar la validez de los modelos de formulación de caso han sido la medición del nivel de acuerdo entre evaluadores en relación con ciertos criterios de calidad a partir de la formulación de un caso real o hipotético, basada en las categorías del modelo que se esté estudiando —validez convergente— y la estimación de las diferencias entre dos o más formulaciones de caso realizadas por un mismo evaluador —validez discriminante— (Haynes

y O'Brien, 2000; Mumma y Smith, 2001). En relación con esto, Aston (2009), Bieling y Kuyken (2003) y Mumma (2011) evaluaron en estudios independientes los niveles de confiabilidad interevaluadores en la formulación clínica de caso, y encontraron altos niveles de acuerdo en los aspectos descriptivos de la formulación, pero muy bajos en lo concerniente a los elementos explicativos, teóricos, inferenciales y predictivos. Hallazgos similares fueron reportados por Eells et al. (2005) y Flinn et al. (2014), quienes encontraron que niveles altos de capacitación y experiencia en la formulación de caso clínico auspiciaban mayores acuerdos entre evaluadores y formulaciones más claras, elaboradas, integradoras y sistemáticas.

En concordancia con esto, Eells et al. (1998) proponen que los profesionales en psicología usan la formulación de caso principalmente como una herramienta útil en la síntesis de información descriptiva resultado de la evaluación psicológica, mas no como un instrumento que permita integrar los distintos factores causales, precipitantes y de mantenimiento que den lugar a hipótesis explicativas del comportamiento problema en cuestión.

Ahora bien, Eells et al. (1998) resaltan que una de las razones por las cuales la investigación acerca de las características de calidad de los modelos de formulación de caso no ha sido suficientemente prolífera, sistemática y replicable, es el hecho de que no hay consenso en torno a los aspectos necesarios y suficientes que debe contener una formulación. En este sentido, propusieron un *método de codificación de contenido de las formulaciones de caso* (CFCCM, por sus siglas en inglés) compuesto por cuatro categorías: 1) el comportamiento-problema y sus síntomas; 2) los eventos y factores precipitantes; 3) los eventos y factores predisponentes; y 4) los mecanismos explicativos/causales que integren las anteriores categorías, que pueden ser de orden biológico, psicológico o social. Estos autores implementaron el CFCCM en 56 formulaciones de caso y encontraron un índice alto de acuerdos interevaluadores ( $Kappa = .86$ ) en cuanto al contenido y calidad de las categorías.

En el contexto colombiano, Caycedo et al. (2008) realizaron un proceso de validación de un protocolo de formulación de caso desde las categorías del bienestar psicológico a través de dos estrategias:

1) el cumplimiento de las categorías constitutivas del protocolo a partir de su implementación en la formulación de seis casos reales; y 2) la consistencia o acuerdo entre jueces respecto de la evaluación de las formulaciones mencionadas. Los resultados mostraron que la categoría con mayor cumplimiento fue la definición de la unidad de análisis, seguida por la formulación de hipótesis, mientras que las que presentaron menos cumplimiento fueron las hipótesis explicativas y la validación de dichas hipótesis. En relación con la evaluación por parte de expertos, se encontró que en general las formulaciones presentaban información clara, pertinente y relevante, pero en algunas ocasiones insuficiente; asimismo, se encontraron confusiones acerca de la distinción entre el análisis diacrónico y sincrónico de los factores, y falta de conexión lógica entre la información recabada en las evaluaciones, las categorías conceptuales explicativas y la formulación de hipótesis, siendo estas últimas más de tipo descriptivo que explicativo.

Por su parte, Muñoz y Novoa (2010) evaluaron la confiabilidad y la validez de contenido y predictiva de un modelo de formulación clínica-conductual basados en la propuesta de Caycedo et al. (2008) y en las categorías propuestas por el CFCCM (Eells et al., 1998). Acá, los hallazgos muestran que, según el criterio de los jueces expertos: 1) el modelo cuenta con adecuada validez de contenido; 2) el análisis de confiabilidad a partir de los índices de acuerdo entre evaluadores que revisaron la aplicación de las categorías del modelo sobre la formulación de 61 casos evidenció índices más altos para las categorías de factores predisponentes y de mecanismos inferidos, y más bajos para los factores precipitantes y de adquisición; y 3) se encuentra una adecuada validez predictiva del modelo a partir de la evaluación de la efectividad de las intervenciones basadas en las formulaciones de tres casos, en tres dimensiones de bienestar psicológico: conductas clínicamente relevantes, problemas de la vida diaria y mejorías en la vida diaria.

También, Rodríguez-Páez y Vanegas-Gómez (2010) realizaron un estudio de validación de un modelo de formulación clínica, en este caso, el de Castro y Ángel (1998). Específicamente, usaron un diseño cuasiexperimental con tres grupos: psicólogos novatos, intermedios y expertos en términos de sus años de experiencia clínica y formación

académica, a quienes se les solicitó elaborar una formulación clínica de un caso con base en el modelo de Castro y Ángel (1998), con el fin de estimar la validez empírica y la aplicabilidad del modelo. Los resultados mostraron mayores índices de acuerdo entre evaluadores en cada nivel de experticia en cuanto a las categorías de descriptores, hipótesis preliminares y comportamientos objetivos, mientras que los menores índices de acuerdo se observaron en las categorías de análisis funcional e hipótesis de adquisición y mantenimiento, lo cual concuerda con lo reportado por Caycedo et al. (2008), Eells et al. (1998) y Muñoz y Novoa (2010).

A partir de lo anterior, es posible identificar un desarrollo actual y extendido en la investigación teórica y empírica acerca de los modelos de formulación de caso que permita concebirlos como prácticas profesionales basadas en evidencia y que redunde tanto en la solución efectiva y eficiente de problemas psicológicos socialmente valorados como en la formación de los psicólogos, lo cual permite la articulación del conocimiento analítico-disciplinar a las necesidades individuales en contextos específicos (Wheable y Davies, 2020).

## Formulación de caso forense

La APA (2013) define la psicología forense como:

La práctica profesional de cualquier psicólogo que trabaje en alguna de las subdisciplinas de la psicología (e.g., clínica, del desarrollo, social, cognitiva) al aplicar el conocimiento científico, técnico y especializado de la psicología a la ley, para asistir en el direccionamiento de cuestiones legales, judiciales, contractuales y administrativas. (p. 7)

Y en este mismo sentido, el diccionario de la APA la define como:

La aplicación de los principios y técnicas psicológicas a las situaciones que involucren los sistemas legales civiles y criminales. Sus funciones incluyen los servicios de evaluación y tratamiento, provisión de testimonio experto y defensa, análisis de políticas, e investigación en temas tales como los testimonios de testigos,

comportamiento delictivo, interrogatorios y prácticas de investigación. (VandenBos, 2015, p. 431)

En el contexto colombiano, para el Colegio Colombiano de Psicólogos (2020), la psicología forense es “un área aplicada de la psicología, que se refiere al conocimiento, argumentación y aplicación de los constructos y conceptos psicológicos en la comprensión y resolución de conflictos humanos que pueden alcanzar implicaciones judiciales, jurídicas y legales” (párr. 1).

De acuerdo con esto, los expertos en psicología forense interactúan con los operadores de justicia a partir de la necesidad de estos de contar con un juicio experto que a la postre podrá tener vocación probatoria en el caso objeto de atención judicial. Independientemente de su cuerpo sustantivo y procedimental —p. ej., derecho penal, de familia, civil, administrativo, laboral—, lo pertinente es que exista una necesidad de evaluación del comportamiento humano que permita ofrecer una explicación psicológica basada en un concepto técnico-científico que responda al requerimiento jurídico de los sistemas administradores de justicia y se constituya como un medio probatorio (Lobo et al., 2016).

Generalmente, el concepto que emite el psicólogo forense aborda dos dimensiones del comportamiento jurídicamente relevante: 1) la causalidad, que comprende la relación entre el o los actos que entran en conflicto con la ley y las circunstancias históricas y situacionales de su ocurrencia; y 2) la capacidad, referida al diagnóstico acerca del estado mental en relación con los estándares legalmente definidos de la capacidad funcional (Davies, 2019; Heltzel, 2007).

A partir de ello, VandenBos (2015) sugiere que una de las principales y más frecuentes actividades del psicólogo forense es la *evaluación forense*, comprendida como la evaluación sistemática de un acusado, testigo o delincuente con el propósito de informar al administrador de justicia acerca de cuestiones como la competencia para ser juzgado, la responsabilidad penal y la evaluación de riesgos. Como es de esperar, la evaluación psicológica forense se rige por los mismos principios de cualquier otra forma de evaluación psicológica, a saber: debe ser un proceso estructurado, sistemático y replicable que requiere de la formulación de hipótesis forenses y su respectivo contraste, a partir de la

recolección e integración de información recabada a través de instrumentos válidos y confiables, que conlleve a su vez a un escenario de toma de decisiones para llegar a la solución de un problema evaluativo (Espinosa-Becerra, 2015; Espinosa-Becerra et al., 2016).

Propuesto de esta manera, es posible identificar diferencias en torno a los puntos de partida y los fines de la evaluación clínica y de la evaluación forense. Para el primer caso, el origen es una demanda voluntaria por parte de un individuo relacionada con un problema de comportamiento clínicamente relevante, y su fin es el diagnóstico y el diseño de estrategias de intervención y seguimiento; por otra parte, en la evaluación forense el origen frecuentemente se deriva de una circunstancia o requerimiento legal en relación con un comportamiento jurídicamente relevante, y su fin es un escenario jurídico de toma de decisiones (Echeburúa et al., 2011; Roesch y McLachlan, 2018).

En su propuesta de *Pautas especiales para la psicología forense* (2013), la APA plantea que en la evaluación psicológica forense se debe disponer de diferentes instrumentos y técnicas de recolección de información —es decir, entrevistas, pruebas e instrumentos de observación, medición, puntuación y adaptación, sistemas de interpretación, etc.—, teniendo en cuenta el propósito de la evaluación y la evidencia que fundamente su uso, pertinencia y suficiencia. En este sentido, Guerrero et al. (2016) proponen que este proceso de evaluación debe contemplar los siguientes pasos: 1) recibir la solicitud y estudiarla; 2) revisar los documentos relacionados con el caso; 3) puntualizar los objetivos de evaluación; 4) generar las hipótesis forenses; 5) realizar entrevistas colaterales; 6) estructurar la evaluación —protocolos, técnicas, pruebas—; 7) llevar a cabo la evaluación; 8) análisis e interpretación de resultados; 9) interconsulta y discusión interdisciplinaria; 10) confirmación y descarte de hipótesis; 11) elaboración del informe pericial; y 12) preparación para la posible audiencia.

Como se propuso anteriormente, una de las herramientas usadas por los psicólogos para sintetizar la información recabada en la evaluación con el fin de proveer inferencias explicativas acerca de una conducta problemática a partir de la articulación entre teoría y evidencia empírica son los modelos de formulación de caso (Davies et al., 2013). Para Sturmey (2010), la *formulación de caso forense* es una

herramienta fundamental para los profesionales en salud mental en diversos contextos legales, principalmente por dos funciones: 1) permite resumir la información relacionada con la adquisición, mantenimiento y ocurrencia de comportamientos individuales que entran en conflicto con la ley; y 2) puede predecir el tratamiento más efectivo y el programa de (re)habilitación óptima para reducir el riesgo de reincidencia.

Dentro del espectro de problemas psicológicos abordados en las formulaciones de caso en contextos forenses se encuentran aquellos relacionados con violencia, agresión —p. ej., sexual, de pareja, etc.—, autolesión, suicidio, entre otras, así como problemas menos severos relacionados con condiciones clínicas como discapacidad, ansiedad, depresión, etc. Si bien los modelos de formulación de caso pueden diferir en torno a sus supuestos teóricos, metodológicos y en los ámbitos en que se usa, es posible identificar algunas características comunes (Hart et al., 2011; Sturmey, 2010), a saber:

- Tienen un carácter inferencial, que implica que las conclusiones se derivan de la evidencia empírica, pero van más allá que la simple descripción de hechos o de clasificaciones, hacia una explicación teórica que permita responder a la pregunta acerca de por qué ocurren ciertos comportamientos en determinadas situaciones.
- Están orientados a la acción, por lo cual su propósito es asistir al profesional y al administrador de justicia acerca de la explicación psicológica del comportamiento jurídicamente relevante y de las posibles estrategias de intervención y seguimiento.
- Están dirigidos teóricamente, pues la relación entre la historia del individuo, las circunstancias situacionales y el comportamiento jurídicamente relevante que identifique el profesional quedan subsumidos bajo un marco teórico-conceptual válido y vigente en la comunidad académica.
- Son individualizados, lo cual resalta su carácter idiográfico, centrado en los datos e historia de vida del individuo, y se aparta

de las generalizaciones etiológicas basadas en datos muestrales o poblacionales; en términos de Sturmey y McMurrán (2011), la formulación de caso auspicia una estructura para aplicar el conocimiento nomotético en un contexto idiográfico.

- Requieren de un análisis diacrónico y sincrónico, el primero dado que es necesario tener en cuenta la historicidad del comportamiento jurídicamente relevante, y el segundo porque permite analizar la circunstancialidad en que ocurre.
- Son comprobables, dado que se fundamentan en los datos recabados a través de las distintas estrategias de evaluación psicológica implementadas, lo cual permite contrastar las hipótesis a través de múltiples fuentes y de la efectividad de las posibles intervenciones.

Un aspecto adicional que constituye un reto para la práctica forense es el desarrollo de evidencia empírica que permita identificar las propiedades de calidad de los modelos de formulación de caso, así como su impacto tanto en la toma de decisiones en contextos legales y en las posibles intervenciones y tratamientos (Delle-Vergini y Day, 2016). Bajo el supuesto de que las formulaciones de caso promueven la disminución de sesgos en el juicio forense, Hart et al. (2011) presentan diez características que permitirían aumentar la calidad y reducir los errores y sesgos, a saber: coherencia externa, fundamento factual, coherencia interna, amplitud explicativa, diacronicidad, simplicidad, confiabilidad, generatividad, precisión y aceptabilidad.

Con base en estas características, McMurrán y Bruford (2016) elaboraron una lista de chequeo denominada *Condiciones de Calidad de las Formulaciones de Caso Forense* (CFQC, por sus siglas en inglés), valorada por diez profesionales —siete psicólogos forenses, un psiquiatra forense y dos psicólogos clínicos— a través de una entrevista en la cual se indagó por la capacidad de cobertura del CFQC en torno a los criterios de calidad de las formulaciones de caso, y un cuestionario en el cual se calificaba la facilidad en su uso, utilidad e interpretación. A partir de sus respuestas, identificaron algunos aspectos de

gran relevancia: la importancia de la evaluación de la calidad de las formulaciones de caso en relación con su validez y confiabilidad, el contenido apropiado y comprensivo del CFQC, su aplicabilidad, su potencial como instrumento de entrenamiento para profesionales, y las sugerencias para mejorarlo. A partir de esto, los autores modificaron el CFQC, que en su versión final presenta diez ítems: narrativa, coherencia externa, fundamento empírico, coherencia interna, completitud, simplicidad, carácter predictivo e interpretación de los eventos en términos de la forma en que se relacionan en el tiempo (véase Apéndice A).

Según Guarnera et al. (2017) y Neal y Grisso (2014), la calidad de las formulaciones de caso forense en términos de su confiabilidad interevaluadores puede verse mejorada significativamente si se emplean métodos estandarizados y estructurados de evaluación y formulación forense, acompañados por un entrenamiento y certificación especializados, y por un conocimiento suficiente del sistema jurídico en el que se va a operar; de hecho, en concordancia con esto, el Código de Ética de la APA plantea que “cuando se asuman roles forenses, los psicólogos deben estar razonablemente familiarizados con las normas judiciales o administrativas que rigen sus leyes” (APA, 2017, p. 5).

Teniendo esto en cuenta, es posible identificar que en la actualidad se han propuesto diferentes pautas y lineamientos para elaborar formulaciones de caso aplicables, objetivas, replicables, válidas y confiables acerca de diversas condiciones psico-legales —es decir, violencia, agresión sexual, discapacidad, etc.—; sin embargo, también se ha identificado la necesidad de investigación empírica relacionada con las formulaciones de caso en los contextos forenses que permita contrarrestar las posibles amenazas que afecten las condiciones de calidad mencionadas anteriormente.

Propuesto así, el objetivo de la presente investigación fue diseñar y validar un modelo analítico-funcional de formulación de caso forense fundamentado en los principios del análisis funcional y de la evaluación conductual, con el fin de ofrecer una herramienta basada en evidencia que permita, en la práctica profesional, integrar la información necesaria y suficiente para elaborar conceptos periciales, reducir los sesgos en el juicio forense, y orientar las conclusiones que aporten a la toma de decisiones en la administración de justicia.

## Método

### Diseño

Se implementó un diseño instrumental (Ato et al., 2013) constituido por cuatro fases: 1) diseño del *Modelo Analítico Funcional de Formulación de Caso Forense* (MAFFCF) con base en la revisión de literatura especializada; 2) validación de contenido del modelo por jueces expertos; 3) capacitación de evaluadores-formuladores acerca de los fundamentos conceptuales, metodológicos y técnicos del MAFFCF; y 4) implementación en campo del MAFFCF con el fin de estimar la confiabilidad de las categorías a partir de la consistencia interevaluadores y la evaluación del cumplimiento de las categorías.

### Participantes

Para esta investigación, participaron en total 44 profesionales, caracterizados de la siguiente manera:

- Diez psicólogos (siete mujeres, tres hombres) con formación académica mínima de maestría en psicología jurídica, con más de diez años de experiencia en el campo académico o profesional de la psicología forense. Ocho de ellos pertenecían al listado de peritos del Colegio Colombiano de Psicólogos (2018) y nueve estaban adscritos como docentes de programas de psicología jurídica a nivel de pregrado y posgrado en universidades del país. Todos fungieron como jueces expertos en la validación de contenido del instrumento.
- Catorce psicólogos forenses adscritos al Consultorio Psicoforense de la Universidad Santo Tomás, quienes fueron entrenados en el MAFFCF y realizaron una valoración de informes periciales ya elaborados en cuanto a la adecuación y cumplimiento de las categorías propuestas en el MAFFCF. Adicionalmente, participaron dos psicólogos con experiencia en evaluación psicológica forense, un abogado con experiencia

en derecho penal, y un abogado con experiencia en derecho de familia, en una sesión de seminario de caso con el objetivo de discutir la utilidad y pertinencia de las categorías contempladas en el modelo a partir de la valoración realizada previamente.

- Diez psicólogos forenses adscritos al Consultorio Psicoforense de la Universidad Santo Tomás que se desempeñaron como formuladores, dos psicólogos forenses docentes de los posgrados en Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás que fungieron como supervisores en la elaboración de las formulaciones, y dos investigadores y dos psicólogos forenses pertenecientes al listado de peritos del Colegio Colombiano de Psicólogos (2018) que se desempeñaron como evaluadores de estas formulaciones con base en la lista de chequeo de condiciones de calidad de la formulación de caso forense.

## Instrumentos

### *Modelo Analítico Funcional de Formulación de Caso Forense (MAFFCF)*

Para el diseño inicial del MAFFCF y de cada una de sus categorías, subcategorías e ítems se tomaron como referencia los modelos de formulación de caso propuestos por Ballesteros et al. (2006), Caycedo et al. (2008), Eells et al. (1998), Haynes y O'Brien (2000), Kaholokula et al. (2013), Muñoz y Novoa (2010), Pulido y Novoa (2014), y Sturme y McMurrin (2011). Esta versión inicial estuvo constituida por cinco categorías, siete subcategorías y 57 ítems, descritos en la Tabla 1 (para una descripción más detallada de los elementos del MAFFCF, véase Apéndice A). Para este caso, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

1. *Análisis descriptivo del caso*, constituido por cuatro subcategorías (véase Tabla 1):
  - a. *Información preliminar y exploración del caso*: la descripción de los datos personales, sociodemográficos, familiares

y jurídicos del evaluado, del motivo por el cual se solicita la evaluación psicológica desde la perspectiva del solicitante —actores y contextos jurídicos— y del evaluado, así como de la información acerca de los hechos, con el fin de delimitar los comportamientos jurídicamente relevantes (CJR), su relación con la información inicial recabada y construir algunas hipótesis preliminares que guíen la evaluación psicológica sincrónica y diacrónica.

- b. *Evaluación sincrónica*: el análisis transversal acerca de la organización de las relaciones entre los factores disposicionales, situacionales y de mantenimiento, y los CJR en los contextos de funcionamiento actuales. Para ello, se describe la condición biológica del evaluado, su desempeño en los contextos de funcionamiento, los dominios y competencias actuales, los factores situacionales precipitantes que desencadenan los CJR, los factores de mantenimiento como consecuencias de los CJR sobre el mismo individuo y sobre otros, y los criterios de valoración de los CJR.
  - c. *Evaluación diacrónica*: descripción de los factores relacionados con el desarrollo histórico de los CJR, tales como los factores predisponentes y de adquisición. Además, contempla los posibles factores biológicos, familiares, educativos, religiosos, sociales y culturales que pudieron contribuir en la evolución del CJR.
  - d. *Factores de riesgo y protección*: los factores identificados en la información preliminar y la exploración del caso, en la evaluación sincrónica y en la evaluación diacrónica, en el continuo riesgo/vulnerabilidad y protección/generatividad en relación con su influencia sobre la ocurrencia de los CJR en contextos específicos (Bonta y Andrews, 2017).
2. *Formulación de conclusiones explicativas*, las cuales proporcionan una estructura para aplicar conocimiento nomotético en

un contexto idiográfico. En este sentido, las relaciones funcionales identificadas entre los factores históricos, situacionales y contextuales, predisponentes, precipitantes, de mantenimiento y de adquisición, y los CJR del caso, deben quedar subsumidos bajo un marco conceptual, teórico y empírico —p. ej., leyes y principios generales— que permita identificar los mecanismos explicativos-causales en tales relaciones. Esta categoría se constituye por dos subcategorías:

- a. *Comportamientos jurídicamente relevantes (CJR)*: categoría diseñada *ad hoc* para el presente modelo y que constituye el *explanandum* (Hempel y Fetzer, 2001) del MAFFC, es decir, aquello que ha de ser explicado en la formulación de caso a través de dos tipos de evidencia (*explanans*): la información recabada en el proceso de evaluación psicológica —p. ej., entrevistas directas con el evaluado, entrevistas colaterales, pruebas psicológicas, registros observacionales, documentos del caso, historias clínicas, etc.—, y la evidencia empírica y teórica de la más alta calidad disponible en la literatura académica y científica. La definición de los CJR debe centrarse en su dimensión funcional más que en su dimensión morfológica; en otras palabras, los CJR como unidad de análisis corresponden a *clases funcionales* en las cuales los comportamientos son equivalentes funcionalmente en tanto que están bajo el control de las mismas condiciones antecedentes y consecuentes. En este sentido, el comportamiento agresivo, entendido como una clase funcional, puede comprender comportamientos morfológicamente distintos, pero funcionalmente equivalentes, como pueden ser el gritar, amenazar o golpear a otro cuando una solicitud no es atendida; en este caso, las morfológicas son distintas, pero son equivalentes funcionalmente en tanto que están bajo el control de la misma condición antecedente y bajo la misma consecuencia: la solicitud es atendida (Villamil et al., 2018; Zettle et al., 2016). Además, estos comportamientos se caracterizan por evidenciar una

relevancia jurídica en relación con alguna de las ramas del derecho público o privado. Los sistemas normativos que emanan de las funciones públicas del Estado regulan el comportamiento de los individuos en sociedad, de tal forma que delimitan aquellos comportamientos que se encuentran dentro de tal ordenamiento y aquellos que entran en conflicto (Lobo et al., 2016). De esta manera, si por ejemplo la solicitud de una evaluación psicológica forense y la respectiva formulación de caso tratan sobre un presunto delito sexual, serán los comportamientos sexuales del individuo los que cobran relevancia jurídica y podrían definirse como CJR; el fin principal de la formulación de caso será entonces determinar las condiciones de las cuales dicho comportamiento es función, así como aquellos factores que probabilizan su ocurrencia en determinados contextos. Finalmente, la relevancia jurídica de los CJR se debe a que la solicitud de evaluación psicológica proviene de un actor jurídico, razón por la cual los comportamientos relevantes son definidos en términos del lenguaje técnico del derecho; por esto, resulta necesario que el profesional en psicología realice un ejercicio de traducción/traslación conceptual de los términos técnicos del derecho a los términos técnicos de la psicología, con el fin de identificar los CJR relevantes para la formulación de caso.

- b. *Conclusiones idiográficas*: conclusiones específicas para cada CJR que deben describir: 1) la incidencia de los factores precipitantes, predisponentes, de adquisición, mantenimiento, riesgo, protección, etc., 2) los mecanismos inferidos que dan cuenta de tales relaciones, y 3) su justificación basada en evidencia teórica y empírica.
3. *Diagrama de Formulación de Caso Forense (DFCF)*, el cual consiste en una representación gráfica de los elementos y relaciones funcionales identificadas en la evaluación psicológica y en la formulación de caso. Permite diagramar: 1) la importancia

y relevancia relativa de los CJR, 2) los factores predisponentes, precipitantes, de adquisición, mantenimiento, riesgo, protección y mecanismos inferidos, 3) los tipos de relaciones entre aquellos, y 4) su intensidad, con el fin de facilitar la síntesis, interpretación y comunicación entre los distintos actores vinculados al caso.

4. *Conclusiones e implicaciones*, cuyo objetivo es sintetizar los hallazgos de la formulación de caso forense en un lenguaje accesible, así como determinar las implicaciones de estos hallazgos sobre el dominio jurídico que contextualizó el ejercicio de formulación y que resultan relevantes para la administración de justicia.
5. *Referencias*.
6. *Apéndices*.

Tabla 1. Distribución de categorías, subcategorías e ítems de la versión inicial del MAFFCF

Modelo analítico-funcional de formulación de caso forense (versión inicial)		
Categorías	Subcategorías	Ítems
1. Análisis descriptivo del caso.	1.1. Información preliminar y exploración general.	1.1.1. Datos personales del evaluado. 1.1.2. Genograma del evaluado. 1.1.3. Antecedentes jurídicos del evaluado. 1.1.4. Motivo de la formulación-contexto jurídico. 1.1.5. Motivo de la formulación-perspectiva del evaluado. 1.1.6. Información preliminar de los hechos. 1.1.7. Información preliminar de los comportamientos jurídicamente relevantes (CJR). 1.1.8. Formulación preliminar de hipótesis. 1.1.9. Objetivos de evaluación psicológica.

Categorías	Subcategorías	Ítems	
1. Análisis descriptivo del caso.	1.2. Evaluación sincrónica.	1.2.1. Factores disposicionales: condiciones biológicas y organísmicas, personalidad, motoras/perceptuales, afectivas/emocionales, autocuidado, afrontamiento/resiliencia, académicas, cognitivas/verbales, interpersonales/intrapersonales, autocontrol/impulsividad, sexuales, culturales/cívicas, autodescripción/ autoevaluación.	
		1.2.2. Contextos y dominios de funcionamiento: vivienda/convivencia, familiar, educativo/escolar, laboral/ocupacional, social, conyugal/pareja, político, espiritual/religioso, económico, cívico/comunitario.	
		1.2.2.1. Descripción del contexto.	
		1.2.2.2. Desempeño/realización.	
1.2.2.3. Capacidades/competencias.			
1.2.3. Factores situacionales precipitantes.			
1.3. Evaluación diacrónica	1.4. Factores de riesgo y protección	1.2.4. Consecuencias de los CJR sobre otros.	
		1.2.5. Consecuencias de los CJR sobre el evaluado.	
		1.2.6. Criterios de valoración de los CJR.	
2. Formulación de conclusiones explicativas.	1.3. Evaluación diacrónica	1.3.1. Factores predisponentes.	
		1.3.2. Factores de adquisición.	
		1.3.3. Evolución de los CJR y su relación histórica con otros CJR.	
	2.2. Conclusiones idiográficas para cada CJR.	2.1. Unidades de análisis: comportamientos jurídicamente relevantes (CJR).	1.4.1. Factores de vulnerabilidad y riesgo.
			1.4.2. Factores de protección y generatividad.
			2.2.1. Comportamiento jurídicamente relevante.
			2.2.1.1. Conclusiones acerca de factores precipitantes.
			2.2.1.2. Conclusiones acerca de factores predisponentes.
	2.2.1.3. Conclusiones acerca de factores de adquisición.		
	2.2.1.4. Conclusiones acerca de factores de mantenimiento.		
2.2.1.5. Conclusiones de vulnerabilidad y protección.			

Categorías	Subcategorías	Ítems
2. Formulación de conclusiones explicativas.	2.2. Conclusiones idiográficas para cada CJR.	2.2.1.6. Conclusiones de validez: sesgo reactivo, simulación, disimulación y deseabilidad social. 2.2.1.7. Conclusiones de validez convergente, divergente e incremental. 2.2.2. Mecanismos inferidos. 2.2.3. Justificación de las conclusiones explicativas.
3. Diagrama de formulación de caso.	3.1. Representación de relaciones funcionales.	3.1.1. Representación de los CJR. 3.1.2. Representación de los factores predisponentes, precipitantes, de adquisición, mantenimiento, riesgo, protección y mecanismos inferidos. 3.1.3. Tipos de relaciones funcionales. 3.1.4. Intensidad de las relaciones funcionales.
4. Conclusiones e implicaciones.		
5. Referencias.		
6. Apéndices.		

Fuente: elaboración propia.

*Lista de Chequeo de Condiciones de Calidad de la Formulación de Caso Forense (CFQC).*

Está basada en la propuesta hecha por McMurrin y Bruford (2016) acerca de las condiciones de calidad de las formulaciones de caso (Case Formulation Quality Checklist, CFQC), y está compuesta por diez ítems: narrativa, fundamentación teórica, fundamentación empírica, coherencia interna, completitud, simplicidad, carácter predictivo, orientación a la acción, interpretación de los eventos en términos de la forma en cómo se relacionan en el tiempo —diacronía— y calidad general. Estos diez ítems fueron complementados con 57 ítems correspondientes a las categorías, subcategorías e ítems del MAFFCF, los cuales fueron evaluados en una escala con valores entre 1 —no cumple satisfactoriamente el criterio— y 10 —cumple satisfactoriamente el criterio— (para una definición más detallada de cada categoría, véase Apéndice B).

## Procedimiento

Con el fin de diseñar el MAFFCF y recabar evidencia acerca de la validez de su uso en el contexto de la psicología forense en Colombia, se siguieron los lineamientos de la American Education Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA), el National Council on Measurement in Education (NCME, 2014), y la International Test Commission (ITC, 2017), a través de las siguientes tres fases.

### *Fase 1.*

A partir de una revisión documental sistemática en torno a los modelos y protocolos de formulación de caso clínico y de caso forense, se elaboró el *Modelo Analítico Funcional de Formulación de Caso Forense* (MAFFCF), el cual fue sometido a evaluación por jueces expertos con el fin de estimar su validez de contenido, referida a: 1) la adecuación de las definiciones operacionales de cada uno de los elementos del MAFFCF; 2) la representación del dominio en términos de la adecuación del muestreo que ofrecen las categorías dispuestas en el MAFFCF en relación con el universo de posibles factores explicativos de los CJR (Cohen y Swerdik, 2001; Kane, 2009; Sireci, 2003); y 3) la adecuación del *diagrama de formulación de caso forense* para representar los datos correspondientes a las categorías contempladas en el MAFFCF y las posibles relaciones entre aquellas.

Para esta fase, participaron diez jueces expertos pertenecientes al listado de peritos del Colegio Colombiano de Psicólogos (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2018), quienes fueron citados a través de correo electrónico para su asistencia a un panel de expertos realizado en la Universidad Santo Tomás con una duración de tres horas. Cada uno valoró, de forma individual, las definiciones de las categorías, subcategorías e ítems, en cuanto a las dimensiones presentadas en la Tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones de evaluación para estimar validez de contenido

Dimensión	Definición	Valores
Suficiencia	Permite identificar si los ítems que pertenecen a una misma categoría o subcategoría bastan para su evaluación idónea.	<i>Adecuado (A)</i> : Los ítems son suficientes e idóneos. <i>No adecuado (NA)</i> : Los ítems son insuficientes e inadecuados.
Pertinencia/ relevancia	Se refiere a la adecuación del contenido del ítem para la evaluación del atributo.	<i>Esencial (E)</i> : El ítem evalúa el atributo que se pretende; además, el contenido del ítem es esencial para la evaluación del atributo. El ítem definitivamente debe estar en la versión final del modelo. <i>Útil pero no esencial (U)</i> : El ítem evalúa algún aspecto del atributo; sin embargo, aunque el contenido del ítem es útil, no es esencial para la evaluación del atributo. El ítem podría obviarse para la versión final del modelo. <i>No necesario (NN)</i> : El ítem NO evalúa el atributo o es completamente irrelevante para su evaluación. El ítem no debe aparecer en la versión final del modelo.
Estructura	Se refiere a la adecuación de la estructura interna del ítem, al grado de coherencia y claridad del contenido del ítem. Reflexione si el ítem es comprensible para la población que lo usará.	<i>Adecuado (A)</i> : El ítem es claro, coherente y comprensible. <i>No adecuado (NA)</i> : El ítem es confuso e incoherente.

Fuente: elaboración propia.

*Fase 2.*

Se capacitó, en tres sesiones de tres horas cada una, a 14 auxiliares de investigación, psicólogos forenses adscritos al Consultorio Psicoforense de la Universidad Santo Tomás, en lo que respecta a la fundamentación conceptual y empírica del MAFFCF, la aplicación del *diagrama de formulación de caso forense* y las implicaciones de esto sobre su implementación en el contexto de la evaluación psicológica forense en Colombia.

Con el fin de evaluar las competencias desarrolladas por los 14 auxiliares en esta capacitación e identificar la frecuencia de uso de las categorías del MAFFCF en el formato tradicional de los informes psicológicos forenses, se realizó un ejercicio de valoración de tres informes periciales seleccionados por los investigadores a partir de un conjunto de 15 peritajes realizados y aportados por los jueces expertos de la fase anterior. Estos tres informes psicológicos fueron modificados en relación con la información personal de las personas involucradas en la evaluación y en los informes. La valoración realizada por los auxiliares consistió en: 1) diligenciar la *lista de chequeo de condiciones de calidad* para cada uno de los tres casos, asignando un valor entre 1 —no cumple satisfactoriamente el criterio— y 10 —cumple satisfactoriamente el criterio— para cada uno de los ítems; y 2) la aplicación del *diagrama de formulación de caso forense* con base en los datos recabados en cada evaluación.

Finalmente, se expusieron los tres informes periciales y los datos de las valoraciones en un escenario de seminario de caso al que asistieron los 14 auxiliares, los dos investigadores, dos psicólogos con experiencia en evaluación psicológica forense, un abogado con experiencia en derecho penal, y un abogado con experiencia en derecho de familia, con el fin de: 1) discutir la utilidad y pertinencia de las categorías contempladas en el modelo para comprender y explicar los casos forenses; 2) identificar elementos que pudieran eliminarse o adicionarse al modelo; y 3) considerar las ventajas y desventajas del modelo en relación con su aplicabilidad y facilidad para comunicar las formulaciones de caso a profesionales no psicólogos vinculados a la administración de justicia (abogados —jueces, fiscales, defensores de familia, etc.—, trabajadores sociales, pedagogos, etc.).

### *Fase 3.*

Se implementó el MAFFCF en la evaluación y formulación de cinco casos reales por parte de 10 psicólogos forenses adscritos al Consultorio Psicoforense de la Universidad Santo Tomás y seleccionados por voluntariedad del grupo capacitado en la Fase 2, bajo la supervisión de dos psicólogos forenses docentes de los posgrados en Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás. Cabe resaltar que cada caso fue formulado

por dos psicólogos de forma independiente. Estas formulaciones fueron evaluadas por los dos investigadores y por dos psicólogos forenses pertenecientes al listado de peritos del Colegio Colombiano de Psicólogos, a través de la *lista de chequeo de condiciones de calidad*.

### **Consideraciones éticas**

Este estudio contó con el aval del Centro de Gestión y Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, al cumplir a cabalidad con los criterios establecidos por la ley 1090 de 2006 del Congreso de la República de Colombia y la normatividad de la American Psychological Association (2017, 2018).

## **Resultados**

### **Evidencia de validez de contenido**

En la Fase 1 se sometió la versión inicial del MAFFCF a evaluación por jueces expertos con el objetivo de recabar evidencia acerca de su validez de contenido. Con el fin de estimar el grado de concordancia entre las valoraciones asignadas por los diez jueces expertos a cada uno de los 57 ítems del MAFFCF, se estimó el estadístico Kappa de Fleiss para las dimensiones de suficiencia, pertinencia/relevancia y estructura; y se consideraron valores de acuerdo o concordancia aceptable a aquellos que evidenciaran valores  $K$  superiores a .60 ( $p < .05$ ) (Cohen y Swerdik, 2001; Kane, 2009; Sireci, 2003). En todos los ítems de las tres dimensiones se obtuvo valores de significancia para el estadístico Kappa menores que .05, y se identificaron valores de Kappa de Fleiss inferiores a .60 en la dimensión de relevancia/pertinencia del elemento 29 y en la dimensión de estructura del elemento 48 (véase Tabla 3).

Tabla 3. Resultados generales de la estimación de acuerdo interjueces a través del estadístico Kappa de Fleiss

	Suficiencia	Pertinencia/ Relevancia	Estructura
Promedio y desviación típica	$M = .88;$ $DT = .13$	$M = .89;$ $DT = .13$	$M = .90;$ $DT = .13$
Mínimo - Máximo	.65 - 1	.48 - 1	.48 - 1
Ítems con valores Kappa menores que .60		29 (contexto de funcionamiento religioso/espiritual)	48 (justificación de las hipótesis explicativas)

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados evidenciaron indicadores de acuerdo alto entre los jueces expertos en torno a la valoración de la adecuación y representatividad de los contenidos correspondientes a los ítems del MAFFCF; no obstante, en dos ítems se obtuvo valores de acuerdo bajos, lo cual llevó a que se revisara su pertinencia, redacción y claridad, en conjunto con las observaciones cualitativas que ofrecieron los jueces, que se muestran en la Tabla 4.

Para ello, se implementó una técnica de análisis de contenido mediante codificación abierta y codificación axial sobre las observaciones, comentarios y narrativas ofrecidas en los formatos de valoración y en la plenaria de jueces expertos, a través del software para investigación cualitativa Atlas.ti 7.5.4. Se efectuó la codificación abierta con base en dos categorías iniciales: 1) contenido y forma del modelo, y 2) operatividad y uso del modelo. Emergieron siete subcategorías, y los comentarios agrupados en cada una se presentan en la Tabla 4. Estos comentarios y sugerencias fueron abordados en los seminarios de caso de la Fase 2, con el fin de definir por consenso la pertinencia y necesidad de realizar cambios en el MAFFCF.

Tabla 4. Análisis cualitativo de los comentarios de los jueces expertos

Categoría	Código	Fundamentación	
		n	Comentarios agrupados
Contenido y forma de los ítems del modelo	Sugerencia de aclaración en la definición de los ítems del modelo	14	Aclarar en la definición del apartado de personalidad que también se debe identificar psicopatología.
			Aclarar la diferencia entre CJR y conductas delictivas y antisociales, y que pueden ser varios CJR en una misma formulación.
			Aclarar que los objetivos deben ser psicológicamente medibles.
			Resaltar que debe hacerse la clasificación de las hipótesis: descriptivas, relacionales, etc.
			Resaltar los aspectos epistemológicos y teóricos en la formulación de las explicaciones de cada CJR.
			Aclarar a qué se refiere el apartado de implicaciones.
			Enfocar las explicaciones de las relaciones entre factores y CJR para el ámbito forense.
			Aclarar que el modelo y el informe psicológico forense son cosas distintas.
	Sugerencia de adición de un ítem al modelo	16	Incluir en condiciones biológicas, los medicamentos y tratamientos del evaluado.
			Incluir objetivos generales y específicos.
			Incluir como instrumentos: consentimientos informados, entrevistas no estructuradas, baterías neuropsicológicas, exámenes toxicológicos, historias clínicas.
			Incluir conclusiones y evidencia sobre sesgo reactivo, simulación, distorsión, autoengaño y disimulación.
			Incluir conclusiones sobre validez incremental, convergente y divergente.
			Agregar factores de riesgo y protección.
			Agregar un glosario de términos técnicos.
			Incluir la percepción del proceso legal por parte del evaluado.
Incluir factores prosociales como predisponentes.			
Incluir el historial delictivo del evaluado.			
Incluir un apartado de evaluación de credibilidad.			

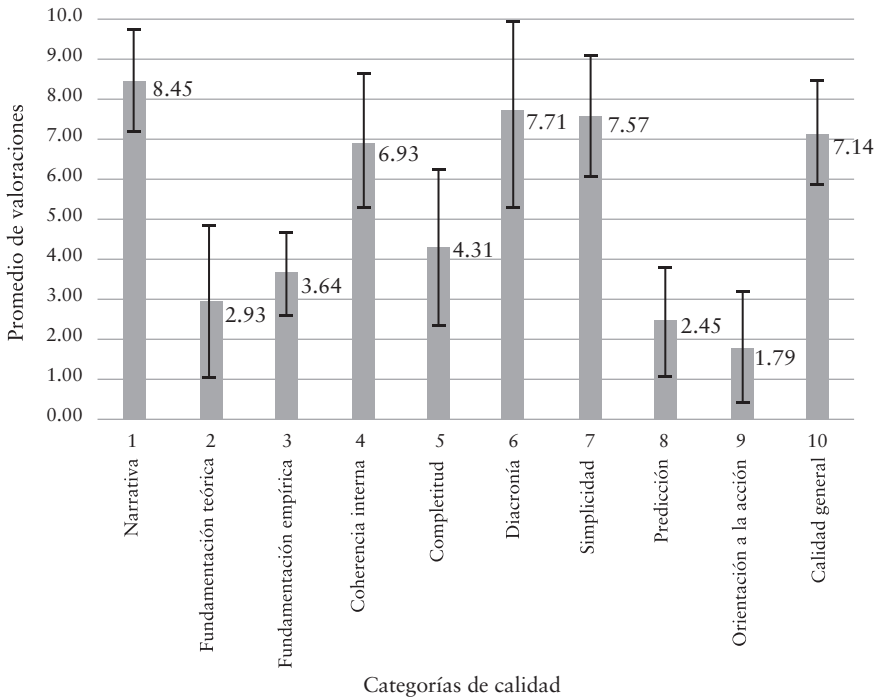
Categoría	Código	Fundamentación	
		n	Comentarios agrupados
Contenido y forma de los ítems del modelo	Sugerencia de eliminación de un ítem del modelo	5	Eliminar la perspectiva del evaluado, ya que puede transgredir el principio de no autoincriminación. La diagramación de la formulación no es esencial.
	Sugerencia de modificación de un ítem del modelo	3	El constructo de personalidad no debería ir entre los factores disposicionales, sino en una categoría independiente. Cambiar el nombre del ítem por laboral/ ocupacional.
	Sugerencia de aplicabilidad del modelo	3	Aclarar pautas a seguir cuando se niegan los CJR por parte del evaluado.
Operatividad y uso del modelo	Sugerencia de capacitación en el modelo	2	Es necesaria la capacitación en el modelo, dada su estructura y la cantidad de información que se elabora y la diversidad de casos que se pueden presentar en el contexto forense.
	Sugerencia de flexibilidad del modelo	3	Aclarar que no todos los elementos del modelo son indispensables para todos los casos. Su uso puede ser discrecional dependiendo del caso.

Fuente: elaboración propia.

## Valoración de informes, indicadores de calidad e implementación de categorías del MAFFCF

En la Fase 2, tres informes psicológicos forenses ya elaborados fueron evaluados por los 14 auxiliares que participaron en la capacitación acerca del MAFFCF, con base en las categorías de calidad de la *lista de chequeo de condiciones de calidad* en una escala de 1 a 10; el fin de esto fue evaluar la homogeneidad en la aplicación de las categorías después de la capacitación e identificar la frecuencia de uso de las categorías del MAFFCF en los informes psicológicos forenses proporcionados. La Figura 1 muestra el promedio de las valoraciones de los 14 auxiliares para cada una de las diez categorías de calidad propuestas por McMurrin y Bruford (2016); las barras de error en la figura representan las desviaciones típicas para cada categoría.

Figura 1. Promedios de las valoraciones hechas por los auxiliares a los tres informes periciales elaborados bajo el formato tradicional



Fuente: elaboración propia.

Estos datos muestran que las categorías con valoraciones más altas fueron narrativa, coherencia interna, diacronía, simplicidad y calidad general, lo cual representa que los evaluadores identificaron que los tres informes mostraban adecuada calidad en cuanto al uso de un lenguaje comprensible, coherente, ordenado y libre de detalles innecesarios, que la información se presentaba con una organización temporal, y que las conclusiones e inferencias no revelaban contradicciones. Por otra parte, se evidencian puntuaciones bajas en las categorías de fundamentación teórica y empírica, completitud en la información recabada, y predicción y orientación de acciones; finalmente, la mayor variabilidad en las valoraciones se observa en las categorías de fundamentación teórica, completitud y diacronía.

Específicamente, en la Tabla 5 se presenta la media, la desviación típica y el coeficiente de variación de las valoraciones asignadas por los 14 auxiliares a los informes psicológicos forenses, con base en las categorías de la versión inicial del MAFFCF; cabe aclarar que las categorías referidas al DFCF no fueron tenidas en cuenta. El promedio total se ubicó en 7.53, con una desviación típica de 2.75; con base en estos valores, se identificaron las categorías con valoraciones promedio más altas y más bajas —una *DT* por encima o por debajo de la media—.

Tabla 5. Medias, desviaciones típicas y coeficientes de variación de las valoraciones hechas con base en las categorías del MAFFCF

Categoría	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
1. Datos personales del evaluado.	8.76	1.36	0.15
2. Genograma del evaluado.	1.60	1.82	1.14
3. Antecedentes jurídicos del evaluado.	2.17	2.27	1.05
4. Motivo de solicitud de la evaluación - Perspectiva del evaluado.	1.05	1.19	1.13
5. Motivo de solicitud de la evaluación - Contexto jurídico.	8.81	1.42	0.16
6. Información preliminar de los hechos.	8.21	1.62	0.20
7. Identificación preliminar de los CJR.	5.07	2.69	0.53
8. Formulación preliminar de hipótesis.	2.74	3.02	1.10
9. Objetivos generales y específicos de evaluación.	7.57	1.73	0.23
10. Condiciones biológicas y orgánicas del evaluado.	5.64	3.55	0.63
11. Personalidad.	7.38	2.83	0.38
12. Motoras/perceptuales.	5.40	3.52	0.65
13. Afectivas/emocionales.	7.79	1.99	0.26
14. Autocuidado.	3.71	2.71	0.73
15. Afrontamiento/resiliencia.	3.67	2.70	0.74
16. Académicas.	8.05	1.89	0.23
17. Cognitivas/verbales.	7.45	2.19	0.29
18. Interpersonales/intrapersonales.	6.74	2.08	0.31
19. Autocontrol/impulsividad.	5.14	2.97	0.58
20. Sexuales.	5.02	2.98	0.59
21. Culturales/cívicas.	3.19	2.72	0.85
22. Autodescripción/autoevaluación.	5.64	3.15	0.56

Categoría	M	DT	CV
23. Contexto vivienda/convivencia.	6.36	2.26	0.36
24. Contexto familiar.	7.76	1.87	0.24
25. Contexto educativo/escolar.	7.83	1.91	0.24
26. Contexto laboral/ocupacional.	7.90	1.88	0.24
27. Contexto social.	5.90	2.99	0.51
28. Contexto conyugal/pareja.	7.93	1.77	0.22
29. Contexto político.	1.02	1.12	1.09
30. Contexto religioso/espiritual.	1.02	1.12	1.09
31. Contexto económico.	4.50	2.86	0.63
32. Cívico/comunitario.	2.12	1.74	0.82
33. Descripción del contexto.	7.14	1.96	0.27
34. Desempeño/realización.	6.74	2.25	0.33
35. Capacidad/competencia.	6.76	1.92	0.28
36. Factores situacionales precipitantes.	6.45	3.28	0.51
37. Consecuencias de los CJR sobre el individuo.	6.50	3.05	0.47
38. Consecuencias de los CJR sobre otros.	4.02	3.13	0.78
39. Criterios de valoración de los CJR.	4.26	3.12	0.73
40. Factores predisponentes y de adquisición.	6.33	3.09	0.49
41. Factores de vulnerabilidad y riesgo.	5.19	2.97	0.57
42. Factores de protección y generatividad.	3.17	2.70	0.85
43. Evolución del CJR y su relación histórica con otros CJR.	3.24	2.64	0.82
44. Definición de CJR/mecanismos inferidos.	6.35	1.63	0.26
45. Conclusiones acerca de factores precipitantes.	2.90	2.99	1.03
46. Conclusiones acerca de factores predisponentes.	2.98	3.18	1.07
47. Conclusiones acerca de factores de adquisición.	3.00	3.07	1.02
48. Conclusiones acerca de factores de mantenimiento.	2.36	2.55	1.08
49. Conclusiones de vulnerabilidad y protección.	2.31	2.63	1.14
50. Conclusiones de validez: sesgo reactivo, simulación, disimulación y deseabilidad social.	1.83	1.87	1.02
51. Conclusiones de validez convergente, divergente e incremental.	2.31	2.53	1.10
52. Conclusiones e implicaciones.	7.93	1.99	0.25
53. Referencias.	8.81	1.49	0.17

*Nota.* CV: coeficiente de variación. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, las categorías con puntuaciones promedio más altas fueron: datos personales del evaluado, motivo de solicitud de la evaluación desde el contexto jurídico, información preliminar de los hechos, objetivos generales y específicos, competencias afectivas/emocionales y académicas, descripción de los contextos familiar, educativo/escolar, laboral/ocupacional y conyugal/pareja, así como la descripción del desempeño del evaluado en estos contextos, las conclusiones e implicaciones, y las referencias. Por su parte, las categorías con puntuaciones más bajas fueron: genograma del evaluado, motivo de solicitud de la evaluación desde la perspectiva del evaluado, formulación preliminar de hipótesis, descripción de los contextos político, espiritual/religioso y cívico/comunitario del evaluado y su desempeño en aquellos, y las conclusiones acerca de factores de mantenimiento, vulnerabilidad/protección, y validez convergente, divergente e incremental.

En términos de la homogeneidad entre las evaluaciones ofrecidas, se identificaron coeficientes de variación superiores a .80 en las siguientes categorías: genograma del evaluado, antecedentes jurídicos del evaluado, motivo de solicitud de la evaluación desde la perspectiva del evaluado, formulación preliminar de hipótesis, competencias culturales/cívicas, descripción de los contextos político, religioso/espiritual y cívico/comunitario, identificación de factores de protección/generatividad, evolución histórica de los CJR y en todos los tipos de conclusiones explicativas. Estos valores representan heterogeneidad entre las puntuaciones asignadas por los evaluadores a cada una de estas categorías, lo cual puede atribuirse a que los evaluadores ponderaron con base en criterios diferentes su cumplimiento o incumplimiento.

Posteriormente, los tres informes evaluados, los resultados obtenidos en las valoraciones, y las observaciones y sugerencias ofrecidas por los jueces expertos en la Fase 1 fueron expuestos en una sesión de seminario de caso con 20 participantes (véase apartado de procedimiento), con el fin de discutir la necesidad, utilidad y pertinencia de las categorías contempladas en el MAFFCF para comprender y explicar los casos forenses, y considerar las ventajas y desventajas del modelo en relación con su aplicabilidad y facilidad para comunicar las formulaciones de caso a profesionales no psicólogos vinculados a la administración de justicia. Se implementó una metodología de plenaria,

y los resultados basados en el acuerdo por consenso entre los participantes fueron los siguientes:

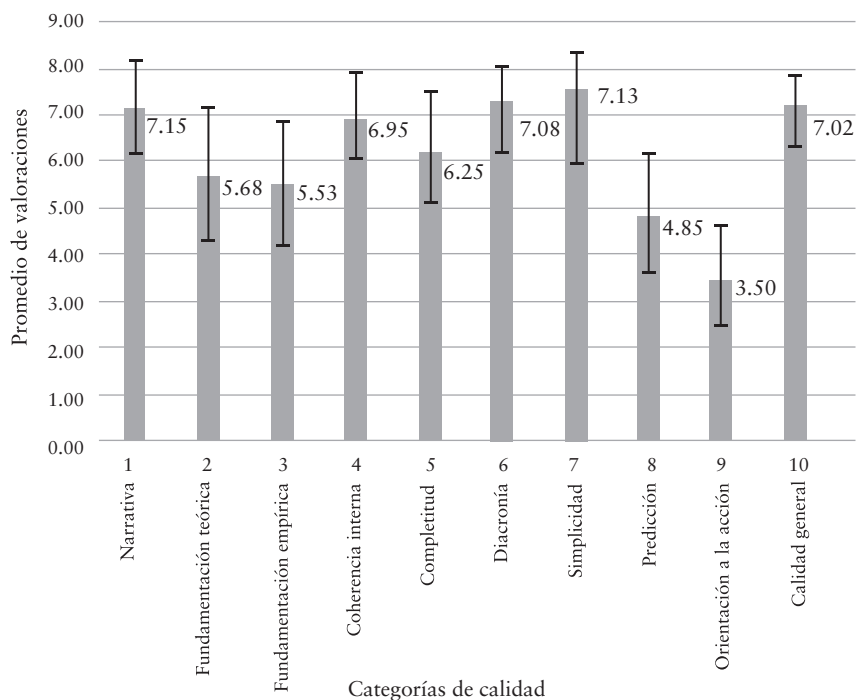
1. La definición de los CJR no puede limitarse a aquellos comportamientos que entran en conflicto con la ley penal, toda vez que el modelo aquí propuesto es genérico y viable de utilizar en evaluaciones psicológicas forenses solicitadas en cualquier rama del derecho; en una formulación de caso forense pueden presentarse más de un CJR.
2. Los objetivos de evaluación y las hipótesis deben formularse en función de su alcance descriptivo, clasificatorio/tipológico, comparativo y relacional, y deben corresponder con los motivos de la solicitud.
3. Se eliminó el apartado de implicaciones; se incluyó en condiciones biológicas y organísmicas la precisión sobre tratamientos y medicamentos; se incluyeron hallazgos de validez sobre sesgo reactivo, simulación, disimulación y deseabilidad social; se incluyeron hallazgos de validez concurrente, divergente e incremental; se agregó una categoría específica sobre factores de riesgo y protección; se incluyó en los factores disposicionales los factores prosociales; en los factores predisponentes y de adquisición de la evaluación diacrónica se hizo explícita la exploración del historial delictivo del evaluado; se ajustó el nombre del ítem por laboral/ocupacional; y se aclaró que no todos los ítems que componen el modelo deben estar presentes en la evaluación, ya que su exploración y desarrollo puede ser discrecional dependiendo del caso.
4. Un tema de especial trascendencia fue la necesidad de vincular en el modelo la temática de análisis de credibilidad de testimonio, sobre lo cual se concertó que es otra actividad pericial que no siempre se adelanta en las evaluaciones psicológicas forenses y que, dada su especificidad y las variadas propuestas teóricas

y metodológicas para su desarrollo, es una actividad independiente que no se ajusta a la propuesta del MAFFCF.

### Implementación del MAFFCF en la formulación de casos forenses reales

En la Fase 3 se implementó el MAFFCF en la formulación de cinco casos reales por parte de diez psicólogos forenses, teniendo en cuenta que un mismo caso fue formulado por dos psicólogos independientes; posteriormente, cada formulación fue valorada por cuatro evaluadores independientes a través de la *lista de chequeo de condiciones de calidad*. La Figura 2 muestra las puntuaciones promedio y las desviaciones estándar asignadas por los evaluadores a cada caso en términos de las diez categorías de calidad propuestas por McMurrin y Bruford (2016).

Figura 2. Promedios de las valoraciones hechas por los evaluadores a las diez formulaciones de caso elaboradas con el MAFFCF



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, los datos evidencian que las categorías con valoraciones más altas fueron narrativa, coherencia interna, diacronía, simplicidad y calidad general; sin embargo, las categorías de fundamentación teórica y empírica y de completitud no alcanzaron a estar una desviación típica por debajo de las anteriores, por lo que mostraron puntuaciones promedio más altas que las encontradas en el ejercicio de la Fase 2. Por su parte, las categorías de predicción y orientación a la acción mostraron las puntuaciones más bajas; en cuanto a la variabilidad entre las puntuaciones asignadas a las formulaciones en cada categoría, las desviaciones típicas fueron muy homogéneas con un rango de 0.67 (mín. = 0.77; máx. = 1.44), lo cual indica que los evaluadores usaron criterios similares al realizar sus valoraciones.

Con respecto a la valoración del cumplimiento de las 57 categorías del MAFFCF en las diez formulaciones, se usó una escala dicotómica: 1 = cumple, 0 = no cumple; así, cada evaluador revisó cada formulación y valoró el cumplimiento de cada una de las categorías. Dado que cada formulación fue valorada por cuatro evaluadores, fue necesaria una sesión de plenaria para resolver los desacuerdos en la asignación de los valores. Los principales desacuerdos se dieron en torno a: 1) la inclusión de la información de un apartado en otro; y 2) la baja calidad de la información consignada en algunas categorías, que llevaba a que algunos evaluadores consideraran que no se cumplía con el criterio. Estos desacuerdos fueron resueltos por consenso entre los cuatro evaluadores, de tal forma que la asignación del criterio de cumplimiento o no cumplimiento fue consentido por unanimidad.

Finalmente, en la Tabla 6 se presentan los índices de presencia o cumplimiento de cada categoría del MAFFCF en cada uno de los cinco casos formulados y en el total; las filas representan las 57 categorías, las columnas etiquetadas con las letras A, B, C, D y E representan cada caso formulado, y la columna final muestra el índice de cumplimiento total (IC). Como cada caso fue formulado por dos psicólogos independientes, el color del relleno representa el nivel de cumplimiento: el relleno blanco representa que los dos formuladores incluyeron la categoría, el relleno gris representa que uno de los dos formuladores no incluyó la categoría, y el relleno negro, que ninguno de los dos formuladores incluyó la categoría; este indicador se asume también como

evidencia de confiabilidad para cada categoría. Por su parte, el IC se calculó tomando la inclusión o no de la categoría en cada una de las diez formulaciones sobre el número total de formulaciones, por lo cual asume valores entre 0 y 1; este valor permite identificar las categorías con mayor y menor cumplimiento, y se asume como un indicador global de la confiabilidad de las categorías.

Tabla 6. Índices de presencia/cumplimiento de cada categoría del MAFFCF para cada uno de los casos y para el total de casos

Categorías	A	B	C	D	E	IC
Datos personales del evaluado.						1
Genograma del evaluado.						1
Antecedentes jurídicos del evaluado.						1
Motivo de solicitud de la evaluación-perspectiva del evaluado.	■	■	■	■	■	0.2
Motivo de solicitud de la evaluación-contexto jurídico.						1
Información preliminar de los hechos.		■				0.9
Identificación preliminar de los comportamientos jurídicamente relevantes (CJR).						1
Formulación preliminar de hipótesis.						1
Objetivos generales y específicos de evaluación.						1
Condiciones biológicas y organísmicas del evaluado.		■	■			0.8
Personalidad.						1
Motoras/perceptuales.	■	■	■	■	■	0
Afectivas/emocionales.	■	■	■	■	■	0.7
Autocuidado.	■	■	■	■	■	0.2
Afrontamiento/resiliencia.	■	■	■	■	■	0.3
Académicas.	■	■	■	■	■	0.1
Cognitivas/verbales.					■	0.9
Interpersonales/intrapersonales.	■	■	■	■	■	0.6
Autocontrol/impulsividad.		■	■	■	■	0.3
Sexuales.		■	■	■	■	0.3
Culturales/cívicas.	■	■	■	■	■	0
Autodescripción/autoevaluación.			■	■	■	0.8

Categorías	A	B	C	D	E	IC
Contexto vivienda/convivencia.			■	■		0.6
Contexto familiar.						1
Contexto educativo/escolar.						1
Contexto laboral/ocupacional.						1
Contexto social.		■				0.9
Contexto conyugal/pareja.						1
Contexto político.		■	■	■	■	0
Contexto religioso/espiritual.		■	■	■	■	0
Contexto económico.		■	■	■	■	0
Cívico/comunitario.		■	■	■	■	0
Descripción del contexto.						1
Desempeño/realización.						1
Capacidad/competencia.			■	■		0.9
Factores situacionales precipitantes.				■	■	0.9
Consecuencias de los CJR sobre el individuo.						1
Consecuencias de los CJR sobre otros.						1
Criterios de valoración de los CJR.		■	■			0.9
Factores predisponentes y de adquisición.						1
Factores de vulnerabilidad/riesgo.						1
Factores de protección/generatividad.						1
Evolución del CJR y su relación histórica con otros CJR.		■	■			0.7
Definición CJR/mecanismos inferidos.						1
Conclusiones acerca de factores precipitantes.		■	■	■	■	0.5
Conclusiones acerca de factores predisponentes.						1
Conclusiones acerca de factores de adquisición.						1
Conclusiones acerca de factores de mantenimiento.					■	0.8
Conclusiones de vulnerabilidad y protección.						1
Conclusiones de validez: sesgo reactivo, simulación, disimulación y deseabilidad social.		■	■	■	■	0.1
Conclusiones de validez concurrente, divergente e incremental.						1

Categorías	A	B	C	D	E	IC
Importancia y relevancia relativa de los cJR en el caso forense.						0.7
Representación de los factores predisponentes, precipitantes, de adquisición, mantenimiento, riesgo, protección y mecanismos inferidos.						1
Tipos de relaciones funcionales.						1
Intensidad de las relaciones funcionales.						0.8
Conclusiones e implicaciones.						1
Referencias.						1

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, los datos muestran que 28 categorías tuvieron índices de cumplimiento de 1, y que diez categorías tuvieron índices entre .8 y .9, lo cual indica que la inclusión de estas categorías tuvo una frecuencia alta en su implementación. Por otra parte, cinco categorías evidenciaron índices de cumplimiento aceptables, entre .6 y .7, mientras que 14 categorías mostraron índices por debajo de .5, los cuales se interpretan como niveles inaceptables de cumplimiento; de hecho, seis categorías no fueron implementadas en ninguna formulación (competencias motoras/perceptuales y cívicas/culturales, descripción de los contextos político, religioso/espiritual, económico y cívico comunitario), y dos fueron incluidas en una sola formulación (competencias académicas y conclusiones de validez sobre sesgo reactivo, simulación, disimulación y deseabilidad social).

En general, los datos recabados a partir de la implementación del MAFFCF muestran un alto nivel de cumplimiento e implementación, ya que el 75.44 % de las categorías evidenciaron índices aceptables. Asimismo, en cada caso asignado la consistencia en la aplicación de las categorías por parte de formuladores independientes fue alta: en el primer caso, ambos formuladores coincidieron en la implementación de 49 categorías; en el segundo caso, en 39; en el tercer caso, en 38; en el cuarto caso, en 40; y en el quinto caso, 36, siendo esta medida homogénea entre casos.

## Discusión

El objetivo de la presente investigación fue diseñar y validar un *Modelo Analítico Funcional de Formulación de Caso Forense* (MAFFCF) fundamentado en los principios del análisis funcional y de la evaluación conductual, con el fin de ofrecer una herramienta basada en evidencia que permitiera, en la práctica profesional, integrar la información necesaria y suficiente para elaborar conceptos periciales, reducir los sesgos en el juicio forense, y orientar las conclusiones que aporten a la toma de decisiones en la administración de justicia.

En este sentido, en primera instancia se implementó un procedimiento para obtener evidencia de validez de contenido a partir de la valoración por jueces expertos; acá, los resultados mostraron niveles altos de acuerdo interjueces en cuanto a la suficiencia, pertinencia, relevancia y estructura del 96 % de los ítems que componen el MAFFCF. Tan solo dos ítems mostraron niveles de acuerdo bajos, uno referido a la descripción del contexto religioso/espiritual del evaluado, y el otro referido a la justificación teórica de las conclusiones explicativas; estos ítems fueron abordados en el contexto de un seminario de caso interdisciplinar en el cual se acordó la necesidad y pertinencia de mantenerlos en el MAFFCF, dada su importancia en la explicación de diferentes CJR en diversos escenarios jurídicos.

Posteriormente, se capacitó un grupo de auxiliares en el MAFFCF, con el fin de que identificaran la presencia de las categorías del MAFFCF en informes psicológicos forenses ya elaborados sin un modelo de base, y evaluar la homogeneidad en la aplicación de las categorías de los auxiliares después de la capacitación. Los datos en cuanto a la presencia de las categorías mostraron que prevalecieron las categorías descriptivas sobre las explicativas, que la fundamentación teórica y empírica fue escasa, y que su vinculación con los datos recabados en la evaluación psicológica fue poco frecuente, lo cual concuerda con los resultados reportados por Caycedo et al. (2008) y Muñoz y Novoa (2010) en la validación de modelos de formulación psicológica en el contexto colombiano. Asimismo, se identificó una alta variabilidad en las valoraciones interevaluadores, principalmente en las categorías explicativas, y menor variabilidad en las categorías

descriptivas, lo cual concuerda con los hallazgos reportados por Aston (2009), Bieling y Kuyken (2003) y Mumma (2011).

Por último, se llevó a cabo la implementación del MAFFCF en la formulación de cinco casos reales por parte de diez psicólogos capacitados en los aspectos conceptuales y prácticos del modelo. Los datos recabados mostraron altos índices de consistencia en la aplicación de la mayoría de las categorías por parte de los formuladores, lo cual es considerado un buen indicador de la confiabilidad del modelo de formulación. Por otra parte, se observaron altos niveles de presencia y cumplimiento de la mayoría de las categorías del MAFFCF y de las condiciones de calidad asociadas a la dimensión explicativa, según los criterios de McMurrin y Bruford (2016); estos hallazgos han sido atribuidos a la exposición a altos niveles de capacitación guiados por profesionales expertos en la formulación de caso y en el campo de la psicología forense, y a la disponibilidad de un modelo estándar, estructurado y exhaustivo (Eells et al., 2005; Flinn et al., 2014; Hart et al., 2011; Sturmey y McMurrin, 2011; Tully, 2019).

Es así que el MAFFCF aquí presentado y los hallazgos respecto a su validez de contenido y constructo tienen la intención de mitigar los sesgos y deficiencias planteados por Guarnera et al. (2017) y Guarnera y Murrie (2017) en torno a la falta de estandarización de los instrumentos y técnicas empleadas en las evaluaciones y formulaciones de caso forense, la falta de entrenamiento y experticia de los psicólogos en contextos forenses, la dificultad de la actividad profesional del psicólogo forense dada la complejidad del contexto, y el riesgo de afectar la objetividad e independencia del profesional respecto de quien solicita sus servicios. En ese sentido, esta propuesta se suma a la apuesta que a nivel internacional se viene desarrollando en lo que respecta al campo de la formulación de caso forense, la cual es reconocida como una actividad clave en el ejercicio profesional de los psicólogos que trabajan en servicios forenses y que cada vez se amplía y flexibiliza más en torno a la necesidad de hacer trabajos colaborativos e interdisciplinarios (Wheable y Davies, 2020).

De esta manera, que la actividad profesional del psicólogo forense se desarrolle con modelos basados en evidencia le permite organizar, sistematizar y analizar la información y contrastarla con la evidencia

teórica y empírica, con lo cual cumple con las exigencias del sistema administrador de justicia en todas las ramas del derecho en lo que respecta a la prueba pericial, la cual debe gozar de criterios de validez y confiabilidad que, sometidos a la revisión y discusión de la comunidad científica, permita apreciar su grado de aceptación (ley 906 de 2004, arts. 417, 418, 420 y 422; ley 1564 de 2012, art. 226). Esto redundará en confianza por parte de los administradores de justicia en la actividad del psicólogo forense, quien de manera cuidadosa y rigurosa podrá exponer sus hallazgos con la suficiente argumentación que le permita plantear conceptos periciales confiables a partir del control de las fuentes de error.

Este propósito es posible con un estructurado y constante compromiso en la formación y entrenamiento de los psicólogos forenses bajo un modelo como el aquí planteado, partiendo de la inicial necesidad de evaluar las habilidades de los psicólogos para elaborar formulaciones de caso forense óptimas, invitándolos a monitorear estas prácticas a partir de listas de chequeo de calidad como la propuesta por McMurrin y Bruford (2016), con el fin de mejorar en la comprensión y eficacia de las formulaciones de caso forense y, por ende, en la responsabilidad que se deriva de este ejercicio.

Finalmente, se propone el desarrollo de nuevas líneas de investigación que permitan evidenciar una sinergia con las propuestas de servicios forenses internacionales, en los cuales las formulaciones de caso forense no solo son útiles en la presentación de conceptos periciales ante el sistema administrador de justicia para eventualmente aportar en la toma de decisión judicial, sino también en los contextos en donde es apremiante el manejo y tratamiento que demandan las poblaciones que han recibido las consecuencias de aquellos comportamientos que han entrado en conflicto con la ley (Wheable y Davies, 2020), por ejemplo, adolescentes en conflicto con la ley penal, adultos en sistema penitenciario y pospenados; poblaciones que requieren tanto de la evaluación como de la gestión del riesgo de reincidencia, temática en la que la formulación de caso forense cobra una especial importancia (p. ej., Hart et al., 2011; Sturme y McMurrin, 2011; Tully, 2019).

## Referencias

- American Education Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing 2014*. American Education Research Association.
- American Psychological Association [APA]. (2006a). *American Psychological Association Task Force on the Assessment of Competence in Professional Psychology: Final report*. American Psychological Association.
- American Psychological Association [APA]. (2006b). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>
- American Psychological Association [APA]. (2013). Specialty Guidelines for Forensic Psychology. *American Psychologist*, 68(1), 7-19. <https://doi.org/10.1037/a0029889>
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association.
- American Psychological Association [APA]. (2018). *Rules and Procedures-Ethics Committee of the American Psychological Association*. American Psychological Association.
- Aston, R. (2009). A literature review exploring the efficacy of case formulation in clinical practice. What are the themes and pertinent issues? *The Cognitive Behaviour Therapist*, 2(2), 63-74. <https://doi.org/10.1017/S1754470X09000178>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baer, D., Wolf, M. y Risley, T. (1987). Some still-current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(4), 313-327. <https://doi.org/10.1901/jaba.1987.20-313>
- Ballesteros, B., Novoa, M., Caycedo, C. y García, D. (2006). Análisis funcional de casos de conductas de juego en niños y jóvenes de Bogotá, Colombia. *Adicciones*, 18, 73-86. <https://doi.org/10.20882/adicciones.357>
- Bieling, P. y Kuyken, W. (2003). Is cognitive case formulation science or science fiction? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(1), 52-69. <https://doi.org/10.1093/clipsy.10.1.52>

- Bonta, J. y Andrews, D. (2017). *The Psychology of Criminal Conduct* (6.ª ed.). Routledge.
- British Psychological Society. (2011). *Guidelines for Clinical Psychology Services*. British Psychological Society.
- Castro, L. y Ángel, E. (1998). Formulación clínica conductual. En V. Caballo (Comp.), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (Vol. II, pp. 3-69). Siglo XXI.
- Caycedo, C., Ballesteros, B. y Novoa, M. (2008). Análisis de un protocolo de formulación de caso clínico desde las categorías de bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 7(1), 231-250. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/211>
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológica. Introducción a las pruebas y a la medición*. McGraw Hill.
- Colegio Colombiano de Psicólogos [Colpsic]. (2014). *Perfil del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud*. Colegio Colombiano de Psicólogos. [http://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia\\_Octubre2014.pdf](http://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf)
- Colegio Colombiano de Psicólogos [Colpsic]. (2018). *Listado de peritos en psicología jurídica y forense*. <https://www.colpsic.org.co/campos/listado-de-peritos/74>
- Colegio Colombiano de Psicólogos [Colpsic]. (2020, febrero 10). *Campo Psicología Jurídica*. <https://www.colpsic.org.co/campos-disciplinarios/campo-psicologia-juridica/109>
- Davies, J. (2019). Developing a Model for Evidence-based Clinical Forensic Interviewing. *International Journal of Forensic Mental Health*, 18(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/14999013.2018.1508096>
- Davies, J., Black, S., Bentley, N. y Nagi, C. (2013). Forensic case formulation: Theoretical, ethical and practical issues. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 23(4), 304-314. <https://doi.org/10.1002/cbm.1882>
- Delle-Vergini, V. y Day, A. (2016). Case formulation in forensic practice: challenges and opportunities. *Journal of Forensic Practice*, 18(3), 240-250. <https://doi.org/10.1108/JFP-01-2016-0005>
- Echeburúa, E., Muñoz, J. y Loinaz, I. (2011). La evaluación psicológica forense frente a la evaluación clínica: propuestas y retos de futuro. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(1), 141-159. <http://hdl.handle.net/10810/28569>

- Eells, T. (2007). Psychotherapy case formulation: History and current status. En T. Eells (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Case Formulation* (pp. 3-32). Guilford.
- Eells, T., Kendjelic, E. y Lucas, C. (1998). What's in a Case Formulation? Development and Use of a Content Coding Manual. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 7(2), 144-153. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3330487/>
- Eells, T. y Lombart, K. (2011). Theoretical and evidence-based approaches to case formulation. En P. Sturmey y M. McMurrin (Eds.), *Forensic case formulation* (pp. 3-32). Wiley-Blackwell.
- Eells, T., Lombart, K., Kendjelic, E., Turner, C. y Lucas, C. (2005). The Quality of Psychotherapy Case Formulations: A Comparison of Expert, Experienced, and Novice Cognitive-Behavioral and Psychodynamic Therapists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(4), 579-589. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.4.579>
- Espinosa-Becerra, A. (2015). Generalidades de la evaluación psicológica forense y su aplicación en víctimas de maltrato infantil. En I. Loinaz y R. Gallardo (Eds.), *Prevención del maltrato infantil* (pp. 51-91). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección de Fomento Editorial.
- Espinosa-Becerra, A. (2016). Prueba pericial psicológica. En L. Rodríguez-Cely (Coord.), *Psicología Jurídica y Forense: Debates, propuestas e investigaciones* (pp. 233-257). EOS Psicología Jurídica.
- Espinosa-Becerra, A., Guerrero, A. y Lobo, A. (2016). Principios de evaluación psicológica. En A. Lobo, A. Espinosa-Becerra, A. Guerrero y V. Ospina (Eds.), *Psicología Forense en el Proceso Penal con Tendencia Acusatoria* (pp. 62-77). Ediciones USTA - Manual Moderno.
- Flinn, L., Braham, L. y das Nair, R. (2014). How reliable are case formulations? A systematic literature review. *British Journal of Clinical Psychology*, 54(3), 266-290. <https://doi.org/10.1111/bjc.12073>
- Gardner, F. y Moore, Z. (2005). Using a case formulation approach in sport psychology consulting. *The Sport Psychologist*, 19(4), 430-445. <https://doi.org/10.1123/tsp.19.4.430>
- Guarnera, L. y Murrie, D. (2017). Field reliability of competency and sanity opinions: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Assessment*, 29 (6), 795-818. <https://doi.org/10.1037/pas0000388>
- Guarnera, L., Murrie, D. y Boccaccini, M. (2017). Why do forensic experts disagree? Sources of unreliability and bias in forensic psychology evaluations.

- Translational Issues in Psychological Science*, 3(2), 143-152. <https://doi.org/10.1037/tps0000114>
- Guerrero, A., Lobo, A. y Espinosa-Becerra, A. (2016). ¿Cómo se hace una evaluación psicológica forense? En A. Lobo, A. Espinosa-Becerra, A. Guerrero y V. Ospina (Eds.), *Psicología Forense en el Proceso Penal con Tendencia Acusatoria* (pp. 80-125). Ediciones USTA - Manual Moderno.
- Hantula, D. y Wells, V. (2013). *Consumer behavior analysis: (A) rational approach to consumer choice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315829739>
- Hart, S., Sturmey, P., Logan, C. y McMurrin, M. (2011). Forensic Case Formulation. *International Journal of Forensic Mental Health*, 10(2), 118-126. <https://doi.org/10.1080/14999013.2011.577137>
- Haynes, S., Godoy, A. y Gavino, A. (2011). *Cómo elegir el mejor tratamiento. Formulación de casos clínicos en terapia del comportamiento*. Pirámide.
- Haynes, S. y O'Brien, W. (2000). *Principles and Methods of Behavioral Assessment*. Plenum/Kluwer Press.
- Haynes, S., O'Brien, W. y Kaholokula, J. (2011). *Behavioral assessment and case formulation*. Wiley.
- Heltzel, T. (2007). Compatibility of Therapeutic and Forensic Roles. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(2), 122-128. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.2.122>
- Hempel, C. y Fetzer, J. (2001). *The Philosophy of Carl G. Hempel. Studies in Science, Explanation, and Rationality*. Oxford University Press.
- International Test Commission [ITC]. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2.<sup>a</sup> ed.). International Test Commission.
- Iwata, B. y Dozier, C. (2008). Clinical Application of Functional Analysis Methodology. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 3-9. <https://doi.org/10.1007/BF03391714>
- Kaholokula, J., Godoy, A., O'Brien, W., Haynes, S. y Gavino, A. (2013). Análisis funcional en evaluación conductual y formulación de casos clínicos. *Clínica y Salud*, 24, 117-127. [https://doi.org/10.1016/S1130-5274\(13\)70013-6](https://doi.org/10.1016/S1130-5274(13)70013-6)
- Kane, M. (2009). Validating the interpretations and uses of test scores. En R. Lissitz (Ed.), *The concept of validity* (pp. 39-64). Information Age Publishing.

- Ley 906 de 2004. Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal. Diario oficial n.º 45.657 de 31 de agosto de 2004. Congreso de la República de Colombia. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0906\\_2004.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0906_2004.html)
- Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Diario oficial n.º 46383 de 6 de septiembre de 2006. Congreso de la República de Colombia. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1090\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html)
- Ley 1564 de 2012. Por medio de la cual se expide el Código General del Proceso y se dictan otras disposiciones. Diario oficial n.º 48.489 de 12 de julio de 2012. Congreso de la República de Colombia. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1564\\_2012.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1564_2012.html)
- Lobo, A., Espinosa-Becerra, A., Guerrero, A. y Ospina, V. (2016). *Psicología Forense en el Proceso Penal con Tendencia Acusatoria. Guía práctica para psicólogos y abogados*. Ediciones USTA - Manual Moderno.
- McMurrán, M. y Bruford, S. (2016). Case formulation quality checklist: a revision based upon clinicians' views. *Journal of Forensic Practice*, 18(1), 31-38. <https://doi.org/10.1108/JFP-05-2015-0027>
- Misch, D. A. (2000). Psychosocial formulation training using commercial films. *Academic Psychiatry*, 24(2), 99-104. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.24.2.99>
- Mumma, G. (2011). Current issues in case formulation. En P. Sturmey y M. McMurrán (Eds.), *Forensic case formulation* (pp. 33-60). Wiley-Blackwell.
- Mumma, G. y Smith, L. (2001). Cognitive-Behavioral-Interpersonal Scenarios: Interformulator Reliability and Convergent Validity. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 203-221. <https://doi.org/10.1023/A:1012738802126>
- Muñoz, A. y Novoa, M. (2010). Confiabilidad y validación de un modelo de formulación clínica conductual. *Universitas Psychologica*, 10(2), 501-519. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.cvmf>
- Neal, T. y Grisso, T. (2014). Assessment practices and expert judgment methods in forensic psychology and psychiatry. *Criminal Justice and Behavior*, 41(12), 1406-1421. <https://doi.org/10.1177/0093854814548449>
- Nelson, R. y Haynes, S. (1979). The nature of behavioral assessment: A commentary. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 491-500. <https://doi.org/10.1901/jaba.1979.12-491>

- Pulido, D. y Novoa, M. (2014). Clinical case formulation in a context of health. *Universitas Psychologica*, 13(1), 187-205. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ccfh>
- Rendón, M. I. y Quiroga-Baquero, L. (2017). Investigación traslacional en el estudio de marcos deícticos: reflexiones a partir de un trabajo experimental. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 43(1), 97-127. <https://doi.org/10.5514/rmac.v43.i1.61078>
- Roesch, R. y McLachlan, K. (2018). *Clinical Forensic Psychology and Law*. Routledge.
- Rodríguez-Páez, M. y Vanegas-Gómez, F. (2010). Validación empírica del modelo de formulación clínica por procesos básicos de Castro y Ángel. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(1), 91-101. <http://ref.scielo.org/ktjwc8>
- Sim, K., Gwee, K. y Bateman, A. (2005). Case formulation in Psychotherapy: revitalizing its usefulness as a clinical tool. *Academic Psychiatry*, 29, 289-292. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.29.3.289>
- Sireci, S. (2003). Validity content. En R. Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment*. Sage.
- Sperry, L., Gudeman, X., Blackwell, B. y Faulkner, L. (2000). *Psychiatric Case Formulations*. APA Editions.
- Sturme, P. (2010). Case formulation in forensic psychology. En M. Daffern, L. Jones y J. Shine (Eds.), *Offence paralleling behaviour* (pp. 25-52). John Wiley & Sons.
- Sturme, P. y McMurrin, M. (2011). *Forensic case formulation*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119977018>
- Toogood, R. (2010). *Clinical psychology: The core purpose and philosophy of the profession*. British Psychological Society.
- Tully, R. (2019). Mental health and violence: Forensic risk assessment and formulation. En R. Tully y J. Bramford (Eds.), *Case Studies in Forensic Psychology* (pp. 133-148). <https://doi.org/10.4324/9780429505720>
- VandenBos, G. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. American Psychological Association.
- Villamil, C., Peña-Correal, T. y Quiroga-Baquero, L. (2018). Efectos del contenido funcional de la instrucción sobre el desempeño en igualdad a la muestra de segundo orden. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 44-56. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.3>

- Villamil, C. y Quiroga-Baquero, L. (2019). Análisis del concepto de abstracción y su uso en referencia a las relaciones conductuales. *Diversitas*, 15(2), 335-351. <https://doi.org/10.15332/22563067.5404>
- Virués-Ortega, J. y Haynes, S. (2005). Functional Analysis in Behavior Therapy: Behavioral Foundations and Clinical Application. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 567-587. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705309>
- Wheable, V. y Davies, J. (2020). Examining the Evidence Base for Forensic Case Formulation: An Integrative Review of Recent Research. *International Journal of Forensic Mental Health*, 19(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/14999013.2019.1707331>
- Zettle, R., Hayes, S., Barnes-Holmes, D. y Biglan, A. (2016). *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118489857>

## Apéndice A. Modelo analítico-funcional de formulación de caso forense

MODELO ANALÍTICO-FUNCIONAL DE FORMULACIÓN DE CASO FORENSE		
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CASO FORENSE		
1.1. INFORMACIÓN PRELIMINAR Y EXPLORACIÓN GENERAL		
Comprende la descripción de los datos personales, socio-demográficos, familiares y jurídicos del evaluado, del motivo por el cual se solicita la evaluación psicológica forense desde la perspectiva del solicitante (actores y contextos jurídicos) y del evaluado, así como de la información acerca de los hechos, con el fin de delimitar los comportamientos jurídicamente relevantes (CJR), su relación con la información inicial recabada y construir algunas hipótesis preliminares que guíen la evaluación psicológica sincrónica y diacrónica.		
Contenido	Descripción	Instrumentos/fuentes
Datos personales del evaluado	Nombre, documento de identidad, edad, lugar y fecha de nacimiento, estado civil, escolaridad, ocupación actual, religión, lugar de domicilio, etc.	
Genograma del evaluado	Representar gráficamente la información acerca de la estructura, relaciones, integrantes y datos personales de al menos tres generaciones de la familia del evaluado (en orden ascendente y descendente). Pueden incluirse situaciones y eventos relevantes tales como separaciones, uniones, migraciones, desapariciones, fallecimientos, etc.	Entrevista inicial, registros y carpeta procesal, documentos del caso, historias clínicas, etc.
Antecedentes jurídicos del evaluado	Describir los antecedentes del caso y del evaluado dependiendo del contexto jurídico (e.g., penal, familia, administrativo, etc.) y del rol del evaluado en tales contextos (e.g., agresor, víctima, testigo, etc.).	
Motivo de peritaje-contexto jurídico	Transcripción del motivo de solicitud de evaluación desde la perspectiva del contexto jurídico y sus actores (e.g., abogado de la defensa, fiscal, representante de víctimas, abogado apoderado de parte demandante, defensor de familia, juez, etc.). Definir quién, por qué y para qué se solicitó la evaluación, con el fin de identificar de forma preliminar los CJR desde el dominio jurídico implicado y su complejidad en términos de la cantidad y calidad de los factores y relaciones involucradas en su explicación.	Entrevista inicial con el actor jurídico (en la medida en que sea posible), carpeta procesal, documentos del caso, etc.

<p><b>Motivo de solicitud de la evaluación-perspectiva del evaluado</b></p>	<p>Transcripción del motivo acerca de por qué y para qué se solicitó la evaluación, desde la perspectiva del evaluado. Identificar de forma preliminar los CJR desde la perspectiva del evaluado y su complejidad en términos de la cantidad y calidad de los factores, de las relaciones involucradas en su explicación y su vinculación con el dominio jurídico.</p>	<p>Entrevista inicial con el evaluado, carpeta procesal, documentos del caso, consentimiento/ asentimiento informado, etc.</p>
<p><b>Información preliminar de los hechos</b></p>	<p>Describir detalladamente los hechos, puntualizando los CJR y las condiciones ambientales y personales bajo las cuales ocurrieron, en la forma de enunciados relacionales y evitando emitir juicios de valor. Dado que en el contexto forense los CJR pueden constituirse por eventos puntuales o por un encadenamiento de eventos, es frecuente que la descripción de los hechos pueda recibirse de distintas fuentes (abogados, evaluado, familiares, colaterales, etc.). En todo caso, hacer precisión de la (s) fuente (s) de donde se obtuvo la información.</p>	<p>Entrevista inicial con el actor jurídico y con el evaluado, carpeta procesal y documentos del caso, etc.</p>
<p><i>Nota: es necesario contrastar la información de estos tres últimos apartados, dado que en el contexto jurídico la solicitud de evaluación puede no ser voluntaria, puede haber divergencias en torno a las motivaciones y necesidades para la misma o información ausente, parcial, precisa o imprecisa entre los actores implicados.</i></p>		
<p><b>Identificación preliminar de los CJR</b></p>	<p>En el contexto de la psicología forense, generalmente la solicitud de evaluación psicológica proviene de un actor jurídico, razón por la cual los comportamientos relevantes son definidos en términos del lenguaje técnico del Derecho y de allí su relevancia jurídica. Para realizar la formulación de caso forense, resulta necesario que el profesional en psicología realice un ejercicio de traducción/traslación conceptual de los términos técnicos del Derecho a los términos técnicos de la Psicología, con el fin de identificar los CJR relevantes para el caso. En este punto es fundamental hacer una revisión de la literatura especializada y de artículos científicos, con el fin de identificar el soporte teórico y empírico que permite precisar los constructos a evaluar y su relación con los CJR, las estrategias de evaluación y la formulación preliminar de las hipótesis explicativas. Se propone elaborar una descripción morfológica y funcional preliminar de los CJR, en términos de los factores históricos y situacionales que permitirían explicarlos, y del dominio jurídico implicado. En un caso puede haber más de un CJR.</p>	<p>Entrevista inicial con el actor jurídico y con el evaluado, registros y carpeta procesal, documentos del caso, historias clínicas, etc.</p>
<p><b>Objetivos de evaluación</b></p>	<p>Redactar los objetivos de evaluación psicológica en función de su alcance descriptivo, clasificatorio/tipológico, comparativo y relacional, y deben corresponder con los motivos de la solicitud. Debe considerarse que es una instancia de toma de decisiones inicial con el fin de contrastar las hipótesis preliminares a través de los datos recabados en la evaluación psicológica, lo cual supone identificar los constructos implicados, su fundamentación teórica, su definición operacional, así como los instrumentos y técnicas de evaluación pertinentes conceptualmente y con una adecuada calidad demostrable.</p>	

<p>Formulación preliminar de hipótesis</p>	<p>Con base en la información recabada en los apartados anteriores, el profesional en psicología puede formular algunas hipótesis orientadoras, entendidas como proposiciones empíricamente comprobables, acerca de la relación entre los factores históricos, situacionales y contextuales del evaluado, los CJR identificados y el dominio jurídico involucrado.</p> <p>Esta formulación debe derivarse de la información recabada, contrastarse con el conocimiento científico disponible y permitir su verificación empírica a través de la evaluación psicológica. Adicionalmente, puede considerarse formular hipótesis acerca de la validez de la información recabada hasta ahora en términos de posibles situaciones de simulación, disimulación, engaño y deseabilidad social.</p>
<p><b>1.2. EVALUACIÓN SINCRÓNICA</b></p>	<p>La evaluación sincrónica se enfoca en el análisis transversal acerca de la organización de las relaciones entre los factores situacionales y de mantenimiento, y los comportamientos jurídicamente relevantes (CJR) en los contextos de funcionamiento actual. Para ello, se describe la condición biológica del evaluado, su desempeño en los contextos de funcionamiento, los dominios y competencias actuales, los factores situacionales precipitantes que desencadenan los CJR, los factores de mantenimiento como consecuencias de los CJR sobre el mismo individuo y sobre otros, y los criterios de valoración de los CJR.</p>
<p><b>Factores posicionales:</b></p>	<p>Los factores posicionales se refieren a las condiciones generales de orden biológico/organísmico, las aptitudes, las competencias y la personalidad, los cuales funcionan como variables históricas que han tenido un desarrollo en la ontogenia del evaluado; sin embargo, en el análisis sincrónico se enfatiza en su estado actual y cómo este afecta la probabilidad de ocurrencia de los CJR en contextos específicos.</p>

Contenido	Descripción	Instrumentos/fuentes
Condiciones biológicas y orgánicas		
Personalidad		
Motoras/perceptuales		
Afectivas/emocionales		
Autocuidado		
Afrontamiento/resiliencia		
Académicas		
Cognitivas/verbales		
Interpersonales/intrapersonales		
Autocontrol/impulsividad		
Sexuales		
Culturales/cívicas/prosociales		
Autodescripción/autoevaluación	<p>Para el caso de las condiciones biológicas/organismicas, describir las condiciones médicas relacionadas con las dimensiones de salud-enfermedad, medicamentos, tratamientos e intervenciones, como factores posibilitadores o probabilitadores de los CJR (e.g., genéticos, prenatales, perinatales, posnatales, etc.).</p> <p>Para las aptitudes y competencias, considerar que su ajuste se evalúa en relación con un criterio y logro específicos, por lo tanto, se deben describir aquellos que resulten efectivos y aquellos que no se ajustan a tales criterios, especificando las limitaciones o restricciones.</p> <p>Su evaluación supone la adopción del constructo fundamentado conceptualmente, su operacionalización, la utilización de los instrumentos de medición y evaluación pertinentes y con adecuados atributos de calidad, y su correspondencia con los objetivos de evaluación.</p> <p>Considerar la posible relevancia clínica de los resultados y su contrastación con criterios poblacionales y diagnósticos (e.g., psicopatología, trastornos, etc.).</p>	<p>Instrumentos de medición y evaluación psicológica con base en cada constructo y en criterios de calidad psicométrica.</p> <p>Entrevistas no estructuradas, semiestructuradas, estructuradas, a profundidad, colaterales, registros observacionales, historias clínicas, etc.</p>

Contextos y dominios de funcionamiento	Descripción del contexto	Desempeño/realización	Capacidad/competencia	Instrumentos/fuentes
Vivienda/convivencia Familiar Educativo/escolar Laboral/ocupacional Social Conyugal/pareja Político Religioso/espiritual Económico	Describir los aspectos constitutivos de orden físico, estructural, organizacional, social y relacional de cada contexto.	Describir el rol, las funciones y las formas cómo se encuentra involucrado y se desempeña el individuo en cada contexto. Asimismo, identificar las relaciones (problemáticas o no) que pudieran darse entre aquellos y los CJR.	Vincular las aptitudes y competencias evaluadas en el apartado anterior, a los contextos de funcionamiento, con el fin de considerar el efecto de cada entorno/ contexto sobre las capacidades del individuo. Adicionalmente, es necesario tener en cuenta los criterios de valoración y ajuste que socialmente se han establecido en relación con cada contexto.	Resultados en instrumentos de medición y evaluación psicológica. Entrevistas no estructuradas, semiestructuradas, estructuradas, a profundidad, colaterales, registros observacionales, historias clínicas, etc.
Cívico/comunitario		Es necesario contrastar la descripción basada en la información del evaluado, y aquella basada en información colateral.		

Factores asociados a los CJR	Descripción	Instrumentos/fuentes
Factores situacionales precipitantes	<p>Con base en la información recabada en los apartados anteriores, se debe ofrecer una descripción de los factores que elicitán y desencadenan los comportamientos jurídicamente relevantes en contextos específicos. Pueden considerarse eventos discretos puntuales (e.g., comportamiento agresivo desencadenado por insultos a su aspecto físico) o eventos más molares (e.g., comportamiento agresivo desencadenado por retroceso laboral o finalización de una relación de pareja). Es necesario identificar la condicionalidad de los CJR en relación con los factores precipitantes y con el contexto en el que ocurren.</p>	
Consecuencias de los CJR sobre el individuo	<p>Identificar los eventos que fungen como consecuencias de los CJR sobre el evaluado, ya sea que correspondan a eventos externos a aquel o a eventos internos (e.g., reforzamiento sensorial). Es necesario describir el efecto que tiene tales consecuencias sobre los CJR, como puede ser un aumento o disminución en su frecuencia o intensidad, el desencadenamiento de otros comportamientos, etc.</p>	<p>Resultados de los instrumentos de medición y evaluación psicológica. Entrevistas no estructuradas, semiestructuradas, estructuradas, a profundidad, colaterales, registros observacionales, documentos del caso, historias clínicas, etc.</p>
Consecuencias de los CJR sobre otros	<p>Identificar los eventos que fungen como consecuencias de los CJR sobre otros en función del contexto en que ocurren (e.g., familiar, laboral, etc.). Es necesario describir el efecto que tiene tales consecuencias sobre los comportamientos de los otros, como puede ser un aumento o disminución en la frecuencia o intensidad de algunos comportamientos, el desencadenamiento de otros comportamientos, rechazo o aceptación, respuestas emocionales, etc.</p>	
Criterios de valoración de los CJR	<p>Los CJR comprenden una relación entre el comportamiento individual en circunstancia, las prácticas sociales que los regulan y dan sentido, y los sistemas normativos. Esto supone que el comportamiento individual puede ser valorado de formas distintas, dependiendo de las prácticas y sistemas normativos que lo regulan, y por lo tanto no se le podría atribuir un carácter universal.</p> <p>Por ello es necesario describir las prácticas sociales, los sistemas normativos y los criterios sociales que dan sentido al CJR para el individuo, la valoración que hace aquel respecto de su relación con tales prácticas y sistemas normativos.</p>	

1.3. EVALUACIÓN DIACRÓNICA		
En la evaluación diacrónica se describen los factores relacionados con el desarrollo histórico de los CJR, tales como los factores predisponentes y de adquisición. Estos factores pueden ubicarse en un continuo entre vulnerabilidad/riesgo y protección que afectan la probabilidad de ocurrencia de los CJR en contextos específicos. Contempla posibles factores biológicos, familiares, educativos, religiosos, sociales, culturales que pudieron contribuir en la evolución del CJR.		
Contenido	Descripción	Instrumentos/fuentes
Factores predisponentes y de adquisición	<p>Describir aquellos factores predisponentes que facilitan o dificultan la ocurrencia de los CJR en contextos específicos considerando su historicidad y evolución, los cuales pueden remitirse a la historia remota o reciente del individuo. Pueden corresponder con eventos ocurridos en la infancia, niñez o adultez, así como factores contextuales de tipo económico, familiar, social, religioso, etc., o con tendencias, disposiciones y propensiones de orden psicológico (e.g., historial delictivo, rasgos o trastornos de personalidad, adicciones, desarrollo cognitivo, razonamiento moral, etc.).</p> <p>Adicionalmente, se deben describir los factores relacionados con la adquisición de los CJR, contemplando los contextos originales en que se adquirió, su posible generalización a nuevos contextos, su evolución y desarrollo en la ontogenia.</p>	Resultados de los instrumentos de medición y evaluación psicológica, y de las entrevistas semiestructuradas, las entrevistas a profundidad y las entrevistas colaterales
Factores de vulnerabilidad y riesgo	A partir de la descripción de los factores predisponentes y de adquisición, y su relación con los CJR, es posible identificar aquellos que pueden fungir como factores de vulnerabilidad, riesgo y protección sobre la ocurrencia de los CJR. Es necesario identificar el rol de estos factores como variables posicionales (del individuo) o contextuales (ambientales) sobre la adquisición y mantenimiento de los CJR, y el rol del evaluado en tales contextos (e.g., agresor, víctima, testigo, etc.).	
Factores de protección y generatividad	Identificar con base en un eje temporal, los posibles cambios y constancias que han presentado los CJR en la historia del individuo, vinculando aquellos factores que pudieran estar relacionados.	
Evolución del CJR y su relación histórica con otros CJR	En muchas ocasiones, es posible identificar más de un CJR, por lo cual es necesario describirlos individualmente y en sus posibles relaciones entre ellos en dos niveles: el descriptivo-morfológico y el funcional.	

## 2. FORMULACIÓN EXPLICATIVA

Desde esta perspectiva, la formulación explicativa proporciona una estructura para aplicar conocimiento nomotético en un contexto idiográfico. En este sentido, las relaciones funcionales identificadas entre los factores históricos, situacionales y contextuales, predisponentes, precipitantes, de mantenimiento y de adquisición, y los CJR del caso forense, deben quedar subsumidos bajo un marco conceptual y teórico (e.g., leyes y principios generales) que permita identificar los mecanismos explicativos-causales en tales relaciones. Esto implica que los enunciados empíricos derivados del análisis descriptivo realizado anteriormente, se relacionen con enunciados teóricos de una o varias teorías psicológicas que resulten compatibles lógicamente, ontológicamente, epistemológicamente y metodológicamente.

Con base en esto, se procede a describir los hallazgos en relación con cada factor teniendo en cuenta que:

Los hallazgos pueden tener diferentes alcances dependiendo de los objetivos de la evaluación y la formulación; en este sentido, pueden ser de tipo descriptivo, clasificatorio/tipológico, comparativo o relacional.

Los hallazgos acerca de las relaciones entre los factores y los CJR son de carácter probabilístico en torno a las dimensiones de predicción y control.

En el análisis funcional forense, dado que no pueden replicarse las condiciones bajo las cuales ocurren u ocurrieron los CJR, es necesario contrastar los hallazgos a través de los datos recabados en la evaluación diacrónica y sincrónica.

Los factores sobre los que se formulan los hallazgos deben permitir dar cuenta de las relaciones funcionales entre los contextos y los CJR, tanto en su estado actual, como en su evolución.












En el contexto forense, se presentan situaciones que pueden afectar la validez de la información a partir de la cual se formula el caso (e.g., simulación, disimulación, sesgos y distorsiones, deseabilidad social, etc.).

Es posible formular hallazgos acerca de la convergencia o divergencia en la información recabada en la evaluación (validez convergente y divergente), y acerca de la forma cómo la acumulación de evidencia empírica mejora la toma de decisiones, la eficacia de la evaluación y el poder predictivo de los hallazgos (validez incremental).

No todas las categorías y elementos que constituyen el recaudo de la información para la evaluación sincrónica y diacrónica aplican en la totalidad de los casos. El evaluador estimará la pertinencia de los mismos de acuerdo con la singularidad del caso.

<p><b>2.1. UNIDADES DE ANÁLISIS: COMPORTAMIENTOS JURÍDICAMENTE RELEVANTES (CJR)</b></p>	<p>La relevancia jurídica de las unidades de análisis se debe a que la solicitud de evaluación psicológica proviene de un actor jurídico, razón por la cual los comportamientos relevantes son definidos en términos del lenguaje técnico del Derecho. Por esto, resulta necesario que el profesional en psicología realice un ejercicio de traducción/traslación conceptual de los términos técnicos del Derecho a los términos técnicos de la Psicología, con el fin de identificar los CJR relevantes para la formulación de caso.</p> <p>Definir los comportamientos jurídicamente relevantes desde una perspectiva psicológica, implica realizarlo en términos de clases funcionales, no sólo en términos de las morfologías de las respuestas implicadas, sino en términos de sus funcionalidades en el contexto jurídico. Debe tenerse en cuenta que diferentes respuestas pueden constituir una misma clase funcional, al compartir entre ellas las mismas relaciones de condicionalidad con los eventos antecedentes, consecuentes y contextuales, es decir, pueden ser intercambiables entre sí. También una misma respuesta puede hacer parte de diferentes clases funcionales, ya que las relaciones de dependencia en las cuales se encuentra vinculada pueden ser distintas.</p> <p>Es necesario considerar que, en algunas circunstancias, los CJR pueden constituirse por respuestas puntuales y discretas, y en otros casos por secuencias o encadenamientos de respuestas. Finalmente, cabe resaltar que la denominación y definición de los CJR debe facilitar el contacto con los términos técnicos del dominio jurídico en el cual se enmarca cada CJR, facilitando así el diálogo interdisciplinar.</p>
---	---

2.2. CONCLUSIONES IDIOGRÁFICAS		Mecanismos inferidos	Justificación de las conclusiones explicativas
<b>Hallazgos acerca de factores precipitantes:</b> Factores situacionales que desencadenan los CJR en un contexto y momento determinado.	<p><b>Comportamientos jurídicamente relevantes</b></p>	<p>Los mecanismos inferidos constituyen el componente teórico-conceptual de la explicación psicológica de los CJR.</p> <p>Corresponden a los constructos –no eventos- de tipo psicológico, biológico o socio-cultural que permiten vincular causalmente cada factor o factores con los CJR.</p> <p>Se debe proponer al menos un mecanismo para cada conclusión formulada, considerando que un mismo mecanismo puede compartirse en dos o más conclusiones.</p>	<p>Las conclusiones explicativas y su relación con los mecanismos inferidos, deben ser justificadas en términos de la información recabada en la evaluación, y en la evidencia empírica y teórica acumulada.</p> <p>Adicionalmente, supone contemplar el poder heurístico de las conclusiones, su parsimonia y economía, su consistencia interna y lógica en términos de la convergencia en la triangulación de la información recabada a través de múltiples métodos y fuentes, y su capacidad para ser validada o falseada por los datos recabados</p>
<b>Hallazgos acerca de factores predisponentes:</b> Factores históricos que afectan la probabilidad de ocurrencia de los CJR.			
<b>Hallazgos acerca de factores de adquisición:</b> Relacionados con el establecimiento de los CJR en la historia del individuo.			
<b>Hallazgos acerca de factores de mantenimiento:</b> Relacionados con el control y conservación de los CJR en la historia del individuo.			
<b>Hallazgos de vulnerabilidad y protección:</b> Factores posicionales o contextuales que permiten al individuo afrontar de forma exitosa o no situaciones adversas con implicaciones jurídicas.			
<b>Hallazgos de validez:</b> Sesgo reactivo, simulación, disimulación y deseabilidad social: Factores asociados con conductas de engaño en las que el evaluado falsea u oculta información clínicamente relevante, o se muestra conveniente a efectos de favorecer los resultados de la evaluación de acuerdo con sus propios intereses.			

<p><b>Hallazgos de validez concurrente, divergente e incremental:</b> Resultados acerca de la convergencia o divergencia en la información recabada en la evaluación (validez convergente y divergente), y acerca de la forma cómo la acumulación de evidencia empírica mejora la toma de decisiones, la eficacia de la evaluación y el poder predictivo de las conclusiones (validez incremental).</p>		
<p><b>3. DIAGRAMA DE FORMULACIÓN DE CASO FORENSE</b>                  El Diagrama de Formulación de Caso Forense (DFCF) es una representación gráfica de los elementos y relaciones funcionales identificadas en la evaluación psicológica forense y en la formulación de caso. Permite diagramar la importancia y relevancia relativa de los comportamientos jurídicamente relevantes, los factores predisponentes, precipitantes, de adquisición, mantenimiento, riesgo, protección y mecanismos inferidos y los tipos de relaciones entre aquellos y su intensidad, con el fin de facilitar la síntesis, interpretación y comunicación entre los distintos actores vinculados al caso forense.</p>		
<p>3.1. Representación de los comportamientos jurídicamente relevantes (CJR)</p>		
<p>CJR</p> 	<p>Importancia y relevancia relativa de los CJR en el caso forense</p> <p>Baja </p> <p>Moderada </p> <p>Alta </p>	
<p>3.2. Representación de los factores predisponentes, precipitantes, de adquisición, mantenimiento, riesgo, protección y mecanismos inferidos</p>		
<p>Predisponentes</p> 	<p>Precipitantes</p> 	<p>Adquisición</p> 
<p>Mantenimiento</p> 	<p>Riesgo</p> 	<p>Protección</p> 
		<p>Mecanismos inferidos</p> 

3.3. Tipos de relaciones funcionales		3.4. Intensidad de las relaciones funcionales			
Unidireccional →	Bidireccional ↔	Mediadora ↔↔	Baja →	Moderada →	Alta →
<b>4. CONCLUSIONES</b>					
Ideas argumentadas basadas en los hallazgos y su respectivo análisis, estas deben ser concordantes con los objetivos de evaluación y responder al motivo de peritaje; deben ser expresadas de manera clara y precisa desde un discurso psicológico, evitando juicios de valor y de responsabilidad.					
<b>5. REFERENCIAS</b>					
Presentar el listado de referencias de las fuentes citadas en el documento, siguiendo un orden alfabético en el formato establecido por el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (2020).					
<b>6. APÉNDICES</b>					
Vincular materiales complementarios a la información presentada en cada uno de los apartados. Deben citarse dentro del texto correspondiente, de tal forma que el lector pueda identificar el vínculo entre la información presentada en el apartado y el apéndice como complemento. Pueden consistir en perfiles o resultados de los instrumentos utilizados, copias de documentos o apartes de documentos relevantes, consentimientos y asentamientos informados, imágenes, etc.					
Adaptado de Ballesteros y cols. (2006), Caycedo y cols. (2008), Eells y cols. (1998), Haynes y O'Brien (2000), Kaholokula y cols. (2013), Muñoz y Novoa (2010), y Pulido y Novoa (2014).					

Fuente: elaboración propia.

## Apéndice B. Lista de chequeo de condiciones de calidad en la formulación de caso forense

LISTA DE CHEQUEO DE CONDICIONES DE CALIDAD EN LA FORMULACIÓN DE CASO FORENSE									
<i>Adaptada de McMurran y Bruford (2016)</i>									
Escala de medición									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No cumple satisfactoriamente el criterio			Cumple moderadamente el criterio				cumple satisfactoriamente el criterio		
CRITERIOS GENERALES									
Criterio	Definición					Calificación	Observaciones		
1. Narrativa	La formulación es presentada en un lenguaje comprensible, de forma coherente y ordenada.								
2. Fundamentación teórica	La formulación es consistente explícitamente con una o varias teorías empíricamente soportadas.								
3. Fundamentación empírica	La formulación está basada en información relevante sobre el caso y es adecuada en términos de calidad y cantidad.								
4. Coherencia interna	La formulación consta de proposiciones e inferencias empíricas que son coherentes lógicamente, compatibles y no contradictorias.								
5. Completitud	La formulación presenta una estructura que vincula la mayor cantidad de información posible y disponible.								
6. Diacronía	Los eventos son comprendidos en términos de la forma en cómo se relacionan en el tiempo. La formulación vincula información del pasado, presente y futuro.								
7. Simplicidad	La formulación está libre de detalles innecesarios.								
8. Predictivo	La formulación va más allá que la simple descripción de los hechos o de clasificaciones, y se dirige hacia explicaciones, y predicciones detalladas y comprobables.								

9. Orientación a la acción	La formulación está dirigida a informar de forma clara y suficiente al administrador de justicia a través de la explicación del comportamiento jurídicamente relevante y/o de la propuesta de pautas de tratamiento.		
10. Calidad general	La formulación es comprensible, lógica, coherente, enfocada e informativa.		
<b>CRITERIOS ESPECÍFICOS</b>			
1. Datos personales del evaluado.			
2. Genograma del evaluado.			
3. Motivo de solicitud de la formulación-perspectiva del evaluado.			
4. Motivo de solicitud de la formulación-contexto jurídico.			
5. Información preliminar de los hechos.			
6. Identificación preliminar de los comportamientos jurídicamente relevantes (CJR).			
7. Formulación preliminar de hipótesis.			
8. Objetivos generales y específicos de evaluación.			
9. Condiciones biológicas y orgánicas del evaluado.			
10. Personalidad.			
11. Aptitudes y competencias motoras y perceptuales.			
12. Aptitudes y competencias afectivas/emocionales.			
13. Aptitudes y competencias de autocuidado.			
14. Aptitudes y competencias de afrontamiento/resiliencia.			
15. Aptitudes y competencias académicas.			
16. Aptitudes y competencias cognitivas/verbales.			
17. Aptitudes y competencias interpersonales/intrapersonales.			
18. Aptitudes y competencias autocontrol/impulsividad.			
19. Aptitudes y competencias sexuales.			
20. Aptitudes y competencias culturales/cívicas/prosociales.			
21. Aptitudes y competencias de autodescripción/autoevaluación.			

22. Contexto vivienda/convivencia: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
23. Contexto familiar: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
24. Contexto educativo/escolar: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
25. Contexto laboral/ocupacional: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
26. Contexto social: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
27. Contexto de pareja/conyugal: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
28. Contexto político: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
29. Contexto religioso/espiritual: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
30. Contexto económico: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
31. Contexto cívico/comunitario: descripción del contexto de funcionamiento, desempeño y competencias.		
32. Factores situacionales precipitantes.		
33. Consecuencias de los CJR sobre el individuo.		
34. Consecuencias de los CJR sobre otros.		
35. Criterios de valoración de los CJR.		
36. Factores predisponentes y de adquisición.		
37. Factores de vulnerabilidad, riesgo y protección.		
38. Evolución del CJR y su relación histórica con otros CJR.		
39. Unidades de análisis: comportamientos jurídicamente relevantes (CJR).		
40. Conclusiones acerca de factores precipitantes.		
41. Conclusiones acerca de factores predisponentes.		
42. Conclusiones acerca de factores de adquisición.		
43. Conclusiones acerca de factores de mantenimiento.		
44. Conclusiones acerca de vulnerabilidad y protección.		

45. Conclusiones de validez: Sesgo reactivo, simulación, disimulación y deseabilidad.		
46. Conclusiones de validez convergente, divergente e incremental.		
47. Mecanismos inferidos.		
48. Justificación de las conclusiones explicativas.		
49. Representación de los cjr.		
50. Representación de los factores predisponentes, precipitantes, de adquisición, mantenimiento, riesgo, protección y mecanismos inferidos.		
51. Tipos de relaciones funcionales.		
52. Intensidad de las relaciones funcionales.		
53. Conclusiones e implicaciones.		
54. Referencias.		

Fuente: elaboración propia.



# Pedagogía para la convivencia ciudadana: Promoción de competencias ciudadanas o acceso a los derechos. Experiencia de formación en competencias ciudadanas en el barrio El Arroyo, localidad de Cazucá, de la ciudad de Soacha, Colombia\*

LUZ AMPARO SERRANO  
ÓSCAR ACEVEDO ARANGO

## Introducción

En este capítulo reflexionamos sobre cómo los padres pueden fomentar competencias ciudadanas en sus hijos desde una edad temprana para mejorar los valores democráticos y la convivencia escolar, particularmente en comunidades donde la violencia y la desigualdad han erosionado la confianza en la autoridad y las instituciones públicas. El estudio llevado a cabo con los padres del jardín infantil Fundehi de Altos de Cazucá en Bogotá indicó que las estrategias pedagógicas practicadas

---

\* Capítulo resultado de la investigación *Sistematización del proceso de diseño, implementación y evaluación de la estrategia de formación de competencias ciudadanas en las familias del Espacio Educativo Fundehi del barrio El Arroyo, localidad de Cazuca, municipio de Soacha, Cundinamarca*. Proyecto financiado por Fodein, Fondo de Investigaciones de la Universidad Santo Tomás, año 2018.

con ellos los concientizó sobre el valor de dichas competencias para que sus hijos dejen atrás la marginalización y que ellos mismos adopten un rol activo para ejercer y reclamar sus derechos como ciudadanos plenos. El uso de competencias ciudadanas se ha propuesto como una de las estrategias de apoyo social de las políticas públicas para reducir el impacto de un posible comportamiento violento.

En el barrio El Arroyo de Altos de Cazucá, cuya comunidad surgió de las necesidades de vivienda de grupos desplazados por la violencia o por las dificultades económicas generadas por la inequidad y la violencia estructural, se fueron formando grupos urbanizados donde la propiedad nunca se ha legalizado. En tiempos recientes, y debido a la violencia, un gran número de familias desplazadas han estado llegando a este barrio desde Boyacá, Santander, el Eje Cafetero, Cundinamarca, Tolima, Huila y la Costa Pacífica. Lo anterior se refleja en los datos de la Defensoría del Pueblo, según los cuales, en 2006, de un total de 63 235 habitantes de Altos de Cazucá, la 4.<sup>a</sup> Comuna del municipio de Soacha, 53 748 eran población desplazada por la violencia, esto es, un 83.4 % (DANE, 2015).

A través de la resistencia de vida y la autogestión, estos hogares han ido construyendo sus viviendas paulatinamente, encontrando soluciones y dotándose de servicios públicos básicos después de sortear toda suerte de inconvenientes con las empresas del Estado que deberían garantizarlos. La falta de eficiencia y presencia estatal para proveer otros servicios esenciales en salud, educación y seguridad, junto con la inestable inserción de los habitantes del barrio en el aparato productivo formal también contribuyen a aumentar los conflictos entre vecinos y parientes, y a hacer el vecindario más vulnerable al individualismo y la violencia (Flórez, 2017), en ausencia de estas garantías y mediaciones institucionales. Estas condiciones se insertan en una realidad colombiana marcada por las convulsiones propias de la corrupción, el narcotráfico, los grupos armados organizados y el asesinato de líderes sociales; factores que reconfiguran el nuevo conflicto armado, donde el desplazamiento forzado se ha reactivado y la migración del campo a la ciudad y el entorno de pobreza y exclusión incrementan. Todos estos retos y dificultades deben ser enfrentados por las poblaciones recién llegadas a las capitales, lo que a su vez ha generado un ambiente

de recelo y desconfianza frente a la autoridad y la norma que les demanda civismo pero que no cubre sus derechos.

Es en este entorno donde fomentar una conciencia ciudadana puede ser una estrategia constructiva para prevenir y disminuir las consecuencias de estos problemas sociales, así como para ayudar a las personas a desarrollarse de manera individual y colectiva para reclamar sus derechos. Además, la formación en convivencia y competencias ciudadanas es relevante en el presente, en un escenario de nación en donde, si bien se ha aplicado como proceso de mitigación la resolución de conflictos para políticas macro —visto en las negociaciones con grupos paramilitares y guerrillas—, se ha tendido a relegar, paradójicamente, otra tarea igualmente fundamental para construir una paz duradera: la *formación de destrezas ciudadanas* para la resolución de conflictos *dentro de un marco de derechos*, como la ética del respeto, por ejemplo, particularmente a nivel micro —es decir, en situaciones de la vida cotidiana, dentro de las familias, las escuelas y las comunidades—.

Por lo tanto, bajo la convicción de que las políticas de paz y reconciliación deben ser útiles para las comunidades y no limitarse a la esfera política —en la que solo participan actores de peso e importancia nacional—, este proyecto hace parte de un conjunto de iniciativas que han intentado romper con el ciclo de violencia a través del fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Un ejemplo de este tipo de propuesta ha sido la ley 1620 de 2013, mejor conocida como Ley de Convivencia Escolar, cuyo objetivo es propiciar medidas que promuevan la educación en y para la paz, así como las competencias ciudadanas, la participación y responsabilidad democráticas, el desarrollo de la identidad, y la valoración de las diferencias (arts. 3 y 4).

Tomando como eje conductor este contexto y la normativa citada, la presente investigación pretende una mayor comprensión sobre la manera en que los entornos escolares pueden fomentar las competencias ciudadanas durante la primera infancia, y sobre cuáles son las mejores prácticas, procedimientos, programas e instituciones que facilitan la intervención de los padres como actores de primer nivel en la formación de valores ciudadanos. A partir de este propósito, la labor de los investigadores se dirigió a responder cómo un diálogo pedagógico con

los padres del Jardín Infantil Fundación para el Desarrollo Humano (Fundehi) ayuda a fomentar la comprensión de las competencias ciudadanas y promover los objetivos establecidos por la ley 1620 de 2013 entre los niños menores de cinco años.

En este sentido, el objetivo general de la investigación fue analizar la función que cumple la acción educativa con los padres de familia en el esfuerzo por fomentar la tolerancia, el respeto, la paz y los valores cívicos en la primera infancia, teniendo en cuenta que la formación reflexiva y comportamental recibida por ellos será replicada en el hogar con sus hijos. Para alcanzar este fin, se planteó como objetivos específicos: 1) identificar la percepción que tiene la comunidad hacia la ley y la autoridad; 2) reconocer las costumbres y pautas de crianza, con el objetivo de enriquecer ciertas prácticas; y 3) fomentar en los padres una nueva comprensión de lo que se entiende por competencias afectivas, emocionales y comunicativas.

## Método

La presente investigación de tipo cualitativa fue diseñada bajo la concepción de la teoría fundamentada, con la cual se abordó la recolección y análisis de los significados aportados por los padres de familia del barrio El Arroyo de la ciudad de Soacha sobre las competencias ciudadanas —proceso que se hizo público en el manual *Fundamentos psicojurídicos para el desarrollo de competencias ciudadanas en niños y niñas: Manual para docentes, padres de familia y cuidadores* (Acevedo y Serrano, 2019)—. Específicamente, se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas con padres de familia de niños y niñas del Jardín Infantil Fundación para el Desarrollo Humano (Fundehi), los cuales participaron del programa de formación de competencias ciudadanas en veintisiete encuentros (nueve veces al año) entre 2015 y 2017. En el proceso de formación participaron 90 padres de familia, de los cuales se entrevistó a cinco participantes representativos por cada año de sesiones, con lo cual se alcanzó un total de 15 entrevistas.

Desde un punto de vista interpretativo y crítico, la metodología cualitativa de la teoría fundamentada es descrita como una

[...] reacción al positivismo extremo que existía en la mayor parte de la investigación social. Específicamente, Glaser y Strauss desafiaron los supuestos dominantes de la “gran teoría” apoyándose en el pragmatismo de Peirce (1839-1931) y en el interaccionismo simbólico de Mead (1863-1931), quienes rechazaron la noción cuya verdad científica reflejaba una realidad externa e independiente (Sudabby, 2006). Contrariamente a lo prevaleciente, ellos argumentaban que esta verdad científica resulta del acto de observación y de los consensos emergentes en una comunidad de observadores de acuerdo con el sentido que ellos le dan a lo observado. (Morales, 2015, p. 8)

Fundamentalmente, este estudio es pensado desde la narración de los actores, dado que el proceso deriva de un encuentro con la realidad, donde las investigaciones deben mostrar flexibilidad y sensibilidad hacia el contexto y sus sujetos. En este caso, los sujetos principales fueron los padres de familia, quienes a su vez desempeñaron un papel protagónico a partir de sus narraciones en las entrevistas. Esto estimuló distintos ejercicios de reflexión entre los investigadores.

## **Población**

Según el censo de 2003, a esa fecha la Comuna 4.<sup>a</sup>, perteneciente a la localidad de Altos de Cazucá del municipio de Soacha, contaba con 63 308 habitantes, de los cuales 7718 eran personas desplazadas, esto es, el 43.4 % del total de población desplazada de toda Soacha, que en ese mismo año contaba con 17 751 personas desplazadas en todo el municipio. Estos hogares han ido uniéndose poco a poco para ir construyendo sus propias viviendas, y, mediante la autogestión, han venido encontrando soluciones permanentes para sí mismos y para sus familias. En términos de pobreza, Soacha ocupaba el puesto 18 de 116 municipios en Cundinamarca, con un índice de pobreza de 35.9 % (DANE, 2015). Igualmente, el municipio tenía una tasa de desempleo del 15 %, muy por encima del promedio nacional. El barrio El Arroyo, el hogar infantil Fundehi y los padres entrevistados hacen parte de esta

geografía humana, con difíciles vías de acceso, baja cobertura de salud y una cultura de empleo informal y de sobrevivencia del día a día.

## Marco legal y conceptual

A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU (1989), cuestiones como la convivencia democrática, el ejercicio de los derechos y deberes de ciudadanía y la construcción del tejido social dentro de las comunidades dejan de ser temas exclusivos del ámbito de los adultos para comenzar a permear el discurso en torno a los derechos de la infancia y el desarrollo infantil. De este modo, se marca un hito importante para reconocer: “la dignidad humana fundamental de la infancia así como la necesidad de garantizar su protección y desarrollo” (Unicef, 2006, p. 6), con lo cual se afirma que los niños, niñas y adolescentes deben ser considerados como miembros con plenos derechos en sus comunidades, es decir, no meras posesiones de sus padres o guardadores condicionados por su posición de dependencia y vulnerabilidad (Carlson y Earls, 2001).

Así, la Convención busca ratificar la capacidad de agencia de los niños —en función de su edad y madurez—, reafirmando el potencial que tienen para formar sus propios juicios y, por ende, la obligación de dejarlos expresar y tener debidamente en cuenta su opinión en los asuntos que les afecten (art. 12). Bajo las premisas de la teoría de la democracia deliberativa, basada en un ideal de política participativa y autónoma (Bohman y Rehg, 1997), podría decirse, entonces, que la *United Nations Convention on the Rights of the Child* (UNCRC) ha convertido las capacidades para reflexionar y deliberar que emergen en la infancia en la piedra angular de una democracia real y efectiva. En este sentido, la defensa de los niños como agentes racionales supone una reevaluación de ellos como actores indispensables en el diálogo democrático y como contribuyentes esenciales a la convivencia armónica.

Por otra parte, como se establece en la Constitución colombiana, los derechos políticos —en esencia, el derecho a elegir y ser elegido para un cargo público— se adquieren a la edad legal de 18 años; pero los derechos civiles —a la vida, la libertad, la igualdad, la dignidad, etc.— y los derechos sociales —a la salud, la educación y la

familia— pertenecen a la persona desde su nacimiento. Sin embargo, esperar a que los jóvenes tengan la edad legal para infundir una comprensión profunda de los derechos y los deberes que derivan de ser ciudadanos supone una demora que solo puede causar indiferencia y apatía hacia las facultades políticas recientemente adquiridas.

Teniendo esto en cuenta, la intención es, por lo tanto, inculcar desde la más temprana infancia las implicaciones del ejercicio de la ciudadanía por medio de la visibilización, práctica y consolidación de los valores asociados a ella —como la reflexión responsable y la autonomía— dentro de la estructura familiar, la escuela y otros ambientes de socialización —como parques infantiles—. Al otorgar el estatus de ciudadano en la infancia, se habilita a que niños y niñas puedan exigir ser sujetos con unos derechos que les permiten configurarse como colectivo infantil, para ser incluidos y ejercer una influencia más fuerte en los programas o políticas que los afectan directamente, y sin tener que esperar hasta los 18 años para ello (Jaramillo, 2007).

Aunque la legislación colombiana intentó mantenerse al nivel de la normativa internacional al consagrar los derechos de los niños, niñas y adolescentes como normas constitucionales en el artículo 44 de la Constitución de Colombia de 1991, tardó casi quince años en aprobar su propio Código para la Infancia y la Adolescencia —en 2006— (ley 1098 de 2006), con el cual se pudiese garantizar los derechos, las libertades y la protección integral de esta población. A través de esta normativa, se hizo un esfuerzo por modernizar el papel de las instituciones para que fuesen más allá de la “ideología tutelar”, la cual orientaba su accionar únicamente hacia menores en “situación irregular”, es decir, limitándose a las tareas de protección para los carentes y abandonados, y de vigilancia y represión para los inadaptados e infractores de la ley (Serrano, 2017).

Lo anterior es evidente en las cifras que muestran cómo en 2017, en Colombia, 10 385 niños menores de 18 años fueron víctimas de violencia doméstica reportada, 795 fueron víctimas de homicidio, 267 cometieron suicidio, y 2744 desaparecieron (Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2017). Esto no solo destaca los fracasos de las familias, la sociedad y el Estado en su responsabilidad de garantizar su protección, también subraya cómo los jóvenes crecen en ambientes

donde la intolerancia y la violencia son modelos de aprendizaje social generalizados, comportamientos que son replicados tanto por pequeños como por jóvenes mientras crecen y maduran. Una clara evidencia de ello es la violencia que tiene lugar en las escuelas y que se caracteriza por el acoso y el abuso causado por niños y adolescentes contra sus propios compañeros.

Con el propósito de crear mecanismos que permitiesen prevenir, mitigar, denunciar y proteger contra la violencia escolar, se expidió la ley 1620 de 2013, o Ley de Convivencia Escolar. Su objetivo ha sido mejorar la coexistencia pacífica mediante la promoción de una ciudadanía activa que contribuya a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural (art. 4). Para lograr este objetivo, la ley considera esencial que se capacite a los estudiantes en competencias ciudadanas, lo que les permite reconocerse a sí mismos como sujetos activos, titulares de derechos humanos, sexuales y reproductivos, además de ayudarles a mejorar su autoestima, relacionarse con los demás y a construir sus proyectos de vida. Las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que se transmitirán a los estudiantes están destinadas a interrumpir los patrones de intimidación, no solo dentro de la comunidad educativa, sino también en otros espacios, especialmente en las redes sociales, que se han convertido en una fuente grave y generalizada del peor tipo de intimidación deliberada.

Finalmente, cabe agregar que el principio de corresponsabilidad, ya estipulado en el Código de Infancia y Adolescencia de 2006, fue reiterado dentro de la ley 1620 de 2013, por lo cual los establecimientos educativos, el Estado y la sociedad en general son los responsables de promover la convivencia escolar y de imponer los valores y derechos de la ciudadanía a sus respectivos campos de acción. Lo anterior va en consonancia con el concepto de “protección integral” estipulado en el artículo 7 del Código, cuya deficiente materialización en la práctica se ha debido a una intervención administrativa que no promulga un enfoque plural e interinstitucional que abarque desde lo psicosocial hasta lo pedagógico, pasando por lo moral y lo legal (Osorio y Robledo, 2011). De acuerdo con esto, la presente investigación se basó en el reconocimiento de los padres y el núcleo familiar como el canal crucial para llegar a los niños en edad preescolar.

### *El concepto de competencias de ciudadanía*

Las competencias ciudadanas “son un conjunto de conocimientos y habilidades de diversa índole que articuladas permiten la participación de los sujetos en las sociedades democráticas” (García, 2015, p. 1). Los expertos clasifican las competencias de la ciudadanía en varios tipos: 1) las *competencias cognitivas*, es decir, la capacidad para realizar diversos procesos mentales que favorecen la interacción con los demás y el ejercicio de una ciudadanía activa; 2) las *competencias emocionales*, que son las destrezas para identificar y responder constructivamente a las emociones propias y ajenas; 3) las *competencias comunicativas*, es decir, habilidades que permiten a las personas participar en un diálogo constructivo, transmitir sus puntos de vista, necesidades, intereses e ideas, y comprender las posturas, percepciones y preocupaciones de los demás; y 4) las *competencias integradoras*, las cuales, con el objetivo de articular conocimiento, habilidades y actitudes en los niveles cognitivo, emocional y comunicativo, comprenden habilidades más amplias, como la toma de decisiones morales y el manejo de conflictos (Chaux et al., 2004).

No obstante, dado el debilitamiento sostenido de valores fundamentales asociados a los derechos civiles, políticos y sociales que respaldan una coexistencia democrática sólida, desde hace tiempo se evidencia en la realidad colombiana un desdén generalizado hacia la ley, donde los ciudadanos, en no pocas circunstancias, evaden su cumplimiento de forma regular y deliberada.

¿Por qué sucede esto y cuál es la percepción de los individuos cuando un conciudadano transgrede la norma? Mockus (1999) cree que la explicación radica en el divorcio que existe entre el derecho, la moral y la cultura, de manera que se hace necesario implementar una educación para la ciudadanía que armonice estos tres elementos y logre ser un motor de transformación social. Chaux (2012) lleva esta idea hacia el ámbito escolar, proponiendo estrategias pedagógicas concretas dirigidas a promover la coexistencia pacífica, especialmente en aquellos contextos violentos que facilitan el desarrollo de conductas agresivas en los niños.

*La familia y las competencias ciudadanas*

Como núcleo básico de la sociedad, la familia constituye el ámbito educativo primario e imprescindible en el que los niños aprenden a expresar sus emociones, interactuar y comunicarse con los demás. A medida que los infantes desarrollan su capacidad para pensar, socializar y respetar los valores propios de su tradición y cultura, comienzan a construir una identidad propia que les ayudará a integrarse adecuadamente en un contexto social más amplio, sea la escuela o el vecindario.

La disposición de los padres es fundamental en todo esto, pues su presencia continua y afectuosa permite un desarrollo saludable de la mente del bebé, lo que a su vez favorece el desarrollo personal del niño (Ander-Egg, 2016; Barudy et al., 2014; Bowlby, 1998). Por el contrario, unas destrezas parentales débiles e inadecuadas, esto es, sin los suficientes recursos emocionales, cognitivos y conductuales para satisfacer las necesidades afectivas de un niño, pueden influir negativamente en la capacidad para interactuar con el entorno natural y humano desde una edad temprana. Existen investigaciones que han demostrado que la base del altruismo social que presenta una buena parte de la especie humana depende fundamentalmente de los cuidados afectivos que reciban los niños y las niñas, incluso desde su vida intrauterina (Barudy, 1998; Barudy et al., 2014; Bowlby, 1972; Cyrulnik, 2002; López, 2008).

*La institución educativa y las competencias de ciudadanía*

Los jardines infantiles, las escuelas y los colegios son esenciales para que los estudiantes desarrollen responsabilidad cívica, actitudes saludables hacia ellos mismos y hacia los demás, y un compromiso para continuar aprendiendo a lo largo de su vida. No es de extrañar, entonces, que la ley 1620 de 2013 confiera a los establecimientos educativos la responsabilidad de capacitar en materia de derechos humanos, educación sexual, y prevención y mitigación de la violencia escolar.

Las iniciativas que toman en cuenta lo anterior han tenido éxito en países como Canadá, donde han proporcionado importantes beneficios para los estudiantes, la cultura escolar y la comunidad en general. Un ejemplo es el *Programa de Educación para el Carácter y la Ciudadanía* (ECC), que ha buscado cultivar comportamientos cívicos y éticos, aptitudes para la gestión y el cuidado autónomos, y otros

atributos personales deseables para los miembros de una comunidad. Esto implica un consenso sobre cuáles son los valores fundamentales de una sociedad —como el respeto, la responsabilidad, la empatía, la autodisciplina y la equidad— que deben trascender las divisiones culturales y socioeconómicas y ser conscientemente promovidos y practicados en las acciones cotidianas (Alberta Education, 2005).

### *El Estado y el cuidado de la primera infancia*

Con el fin de atender las necesidades básicas de los niños menores de seis años, desde 2007 la política denominada *Colombia por la Primera Infancia* ha promovido programas preescolares que aumenten la matriculación y la asistencia a los jardines infantiles, para garantizar un desarrollo físico y socioemocional más completo en los infantes (ICBF, 2006). Teniendo esto en cuenta, en 2013 se creó una Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, con el fin de aunar los esfuerzos en esta materia entre el sector público, las organizaciones de la sociedad civil y las agencias de cooperación internacional.

Como parte de este proyecto gubernamental, el Jardín Infantil Fundehi proporciona educación y cuidado preescolar a 80 niños de entre dos y seis años, a través de un equipo interdisciplinario que involucra a maestros, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales y psicólogos. Adicionalmente, y comprometidos con el bienestar físico de sus párvulos, el jardín brinda una alimentación balanceada que incluye el almuerzo y bocadillos a media mañana y tarde.

Este fue el escenario a partir del cual se realizaron los talleres de capacitación con los padres en temas como los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, el acoso sexual, la intimidación, el acoso escolar, el manejo de conflictos en los barrios, y las competencias ciudadanas para una convivencia pacífica.

## **Resultados**

Los 15 entrevistados hicieron parte de las madres y padres participantes en los talleres de formación en competencias ciudadanas en el barrio El Arroyo, localidad de Cazuca, en la ciudad de Soacha. Una tercera parte de ellos venía de Bogotá por dificultades económicas, otro tercio

había nacido y crecido en Soacha, y el tercio restante había llegado por desplazamiento forzoso, principalmente desde el Tolima, Santander y el Eje Cafetero. Adicionalmente, cinco de los entrevistados se habían beneficiado de los servicios de Fundehi durante tres años, dado que, durante este período, habían tenido más de un niño asistiendo al jardín infantil; otros cinco tenían su hijo o hija inscrito desde 2016, y el resto se había unido a la institución en 2017.

Tal como lo refiere la bibliografía diagnóstica del contexto, la mayoría de los padres dijeron que seguían viviendo en Soacha debido a factores relacionados con el alojamiento, teniendo en cuenta que esta población generalmente se vale de trabajos precarios con los cuales apenas pueden llegar a pagar un arriendo. Los empleos y quehaceres más comunes son aquellos en los cuales las mujeres suelen combinar su labor de amas de casa con oficios varios, como la venta de obleas, servicios de aseo, reciclaje, panadería y ventas generales, mientras que los hombres en su mayoría reportaron que se ocupan en labores de construcción de obras.

Quienes habían nacido y crecido en el municipio creían que este era un lugar donde los gastos de subsistencia podían cubrirse con un ingreso bajo; una percepción compartida por los padres que venían de Bogotá y que venían buscando comprar o arrendar una vivienda a bajo costo. Como bien expresaba uno de estos últimos: “vivíamos en San Francisco y no había plata para el arriendo, entonces compré un lote en el cual se construyó un ranchito” (entrevista RP15-4). Aquellos que habían huido de la violencia en el campo también favorecían esta zona porque podían vivir con los pocos ingresos que obtenían de su trabajo informal. Asimismo, la mayoría de los participantes manifestaron habitar en espacios compartidos con miembros de su familia extendida como una estrategia para cooperar y ahorrar dinero, generalmente conviviendo con padres y hermanos, es decir, los abuelos y los tíos de los niños del jardín. En otros casos, algunos dijeron que alquilaban habitaciones individuales en casas compartidas con desconocidos que viven en una situación de precariedad similar, y que van de un barrio a otro buscando sobrevivir el día a día.

Lo anterior es reflejo de una realidad económica condicionada por un alto nivel de pobreza multidimensional, con el cual se identifican

carencias a nivel de los hogares y las personas en los ámbitos de la salud, la educación y el nivel de vida; circunstancias que llevan a muchos padres expresar la esperanza de ver a sus hijos con mejores oportunidades educativas para lograr una mayor independencia económica y no repetir las circunstancias que ellos han tenido que enfrentar; en palabras de un entrevistado: “que ellos sí puedan salir adelante y que no esperen el mismo futuro que tuve yo” (entrevista RP4-6).

Durante las sesiones de capacitación se hizo especial énfasis en temas como la comunicación emocional, las etapas de desarrollo infantil, la relación con la ley y la autoridad, el impacto de las redes sociales y los medios de comunicación, el abuso sexual infantil y la drogadicción, teniendo siempre en cuenta su contexto específico. Cabe anotar que, pese a los múltiples talleres sobre el tema, el concepto de “competencias ciudadanas” no adquirió una connotación muy significativa o elocuente entre los padres, y pocos lograron asimilar los aspectos técnico-teóricos del término. En cambio, casi todos lograron entender este concepto a partir de su asociación con ideas como la convivencia con otros, tener habilidades comunicativas y, en general, ser un “buen ciudadano” o una “buena persona”.

Según las entrevistas, ser un buen ciudadano fue entendido de dos maneras. Por un lado, describe a los individuos con valores, que se respetan a sí mismos, que son honestos, y que tienen buenos modales; en palabras de uno de los padres, es ser respetuoso: “siempre uno donde llegue tiene que saludar, pedir permiso, hablar bien, tener paciencia y si los demás no son tolerantes... si uno no les responde, no se agranda el problema” (entrevista RP6-7). Por otro lado, afirmaron que es representativo de una persona que cuida su barrio, es un buen vecino y no se comporta de forma vergonzosa en público: “aquel que respeta a sus vecinos, que sabe que sacar a su perro significa limpiar lo que el perro haga..., aquel que sabe qué hacer, que por lo menos no roba electricidad... esas cosas están mal” (entrevista RP14-7). En resumen, la idea del buen ciudadano está anclada a la noción de valores y virtudes tanto personales como sociales que procuran cuidar de los espacios y los servicios públicos que se comparten en la comunidad.

Estos significados, que emergieron en el proceso de diálogo pedagógico, revelan cómo la búsqueda por dar sentido y contenido a

los conceptos de ciudadanía y de valores cívicos hizo posible que los participantes manifestaran y situaran un ideal social comunitario. Además, fue una oportunidad para desentrañar un conflicto histórico que muchos de ellos tenían con las instituciones públicas, algo que fue evidente en el hecho de que más de la mitad de los entrevistados y de los participantes en los talleres reportaron sentirse agredidos y violados en sus derechos. Esta ha sido una realidad particularmente padecida por los desplazados forzosos cuando, por ejemplo, no se han sentido reconocidos como víctimas del conflicto armado: “yo fui desplazada y cuando fui [a solicitar] la carta de desplazada no me la quisieron dar... creo que fue un derecho que tenía y me lo negaron” (entrevista RP1-8); o no han recibido la atención y el apoyo necesario por parte del Estado: “violentaron mucho mis derechos, porque nunca me escucharon cuando fui a poner un denuncia por abuso sexual” (entrevista RP15-9).

En particular, los participantes expresaron su desconfianza hacia la autoridad pública, encarnada en la policía y las fuerzas armadas, así como por aquellas instituciones encargadas de proteger los derechos y bienestar infantiles, incluido el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), puesto que veían como una amenaza la posibilidad de que estas entidades pudieran quitarles la custodia de sus hijos, un temor que se ilustra de forma muy puntual con el testimonio de uno de los padres:

En el camino me encontré a la policía, yo iba a estudiar ese día, iba para el SENA, llevaba mi portátil en el bolso y ellos no sé qué les paso, yo no sé si sabían que tenía el portátil, me requisaron, yo iba con el niño y pues me metieron un kilo de marihuana, me quitaron el portátil y al niño se lo llevaron para el Bienestar Familiar. (entrevista RP6-9)

Es entonces evidente que la mayoría de los padres se sienten intimidados por su entorno social y coaccionados por los funcionarios de las autoridades públicas. En términos psicojurídicos, la relación existente entre la subjetividad de los pobladores y la ley —las distintas formas como se configura el derecho en la vida real— está dominada por el temor y el distanciamiento.

Esta premisa adquiere mayor peso cuando se profundiza en los significados que los padres le dan a la “buena educación”: una educación en la que los padres establecen límites, sin abusar de ellos ni recurrir al maltrato, para proteger a sus hijos de las malas influencias; o, como dijo uno de los entrevistados, se trata de tener un “adulto responsable... que les diga: ‘bueno, ¿usted para dónde va?’ o ‘¿con quién va a estar?’” (entrevista RP3-10). Según esto, el desarrollo de los niños como ciudadanos competentes se percibe como adherido a la función protectora de los padres, quienes deben enseñar a sus hijos a defenderse y tomar distancia del mal ejemplo de los vecinos; como dijo uno de los padres, sea por “el vandalismo... la gente que fuma, toma en la calle... [o] los vecinos que también a cada rato se tratan mal... el niño escucha eso y ya después uno lo escucha decir eso en la casa” (entrevista RP9-10).

En este sentido, la “mala educación” se representa como resultado de las malas prácticas ciudadanas de los vecinos, algo que para los entrevistados era particularmente cierto a la hora de resolver disputas y altercados en el barrio. Cuando en los talleres se propuso el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos, los padres de familia fueron unánimes en sus percepciones sobre la realidad que habitan y los habita: esto es, un vecindario donde “se madrean [insultan] y llaman a la policía” antes de unirse “para dialogar” (entrevista RP10-2), o donde la situación se degenera rápidamente en violencia física, “dándose palo, e incluso, plomo [bala] o machete”; en síntesis, “borrachos y a golpes... aquí no es como una comunidad de un barrio, sino como animalitos, al que mejor sobreviva” (entrevista RP4-5).

Para los participantes, la “mala educación” se confronta con la “buena educación”, impulsada por los buenos valores del hogar —siendo los padres “el primer ejemplo” para sus hijos— y por una institución educativa de calidad que priorice el aprendizaje social de las buenas costumbres —es decir, con centros como Fundehi, que “ayudan a criar” a los pequeños—. Así, mientras los valores del hogar deben operar como una muralla contra los malos hábitos, una buena experiencia educativa debe servir como puente que permita a sus hijos alejarse del entorno problemático de su barrio para ser considerados algún día como “ciudadanos de bien”, para con ello acceder a

un estatus social más elevado y a un trato más respetable por parte de las autoridades y las instituciones. Asimismo, la amistad y los juegos también se consideraron como buenos aliados de los hogares y las escuelas, pues refuerzan el juego afectivo y la voluntad por estar “más unidos, compartiendo más con los vecinos y ayudándose unos a otros” (entrevista RP3-8).

Por otro lado, los padres valoraron el proceso de deliberación sobre la educación ética de sus hijos como una experiencia que los fortaleció, ya que no solo se volvieron más conscientes de los derechos de sus hijos e hijas, sino que también, al familiarizarse con las hojas de ruta para acceder a estos derechos, pudieron reflexionar más profundamente sobre los suyos propios:

Aquí he aprendido que los niños tienen derecho al estudio; y el primero, el más fundamental, derecho a la salud; el niño también tiene derecho a la opinión; el niño también tiene derecho a divertirse y tiene derecho a ser niño, porque, son niños, él también tiene derecho a ser como uno es libre, como uno juega, uno salta, uno callejea, uno es feliz, uno ve televisión, ellos también, derecho de lo que uno quiere, lo que a uno le gusta. (entrevista RP12-6)

Los investigadores, con experiencia en derecho y psicología, pudieron brindar asesoría en cuestiones como violencia doméstica, el abuso sexual, la separación, divorcio y custodia de los hijos, o el estado legal de los miembros de la familia en prisión, cuestiones que en la mayoría de los casos se entrelazaban con circunstancias personales muy dramáticas que fueron revelándose a medida que se desarrollaban las sesiones y se afianzaban los vínculos de confianza. De este modo, mientras en los talleres en grupo señalaban que el peligro para sus hijos residía en elementos del barrio y en la ausencia de garantías institucionales, en espacios y discusiones privadas los padres pudieron desvelar las preocupaciones psicológicas y jurídicas que debían confrontar con parejas, exparejas, padres, madres, así como sus complejas trayectorias de violencia intrafamiliar. De hecho, siete entrevistados expresaron tener parientes encarcelados por causas como homicidio, demandas por alimentos y robos, aunque ninguno señaló específicamente casos por violencia sexual intrafamiliar.

En particular, el abuso sexual infantil fue el problema que más afectó a los padres, y, pese a insistir en las vías institucionales para tramitar estos casos ante la justicia, la mayoría igualmente vacilaba ante la idea de impunidad y se debatía ante los deseos de tomar la justicia por sus propias manos: “claro [hay que] demandar, denunciar, y que ese momento no quede en la impunidad, porque yo siempre he dicho, Dios no lo quiera, le llega a pasar algo a mi hija y yo tomo cuentas por mis propias manos” (entrevista RP13-4). En términos similares hablaba otra madre: “primero demandaría a la persona que hizo eso y lo llevaría al médico a ver qué tiene, qué le hicieron, a ver cuáles fueron sus abusos sexuales... siendo sincera, yo como que quisiera hacerle daño a esa persona también” (entrevista RP14-4).

Tales sentimientos de ira, indignación y venganza no deben ser demasiado sorprendentes, teniendo en cuenta que un buen número de padres había sufrido abuso sexual en su niñez y que nunca recibieron el reconocimiento y el apoyo necesarios para sanar heridas físicas y mentales. Tal como manifestaba una de las participantes: “si le pasa algo a mi hijo, [al que lo hizo] yo lo mando a matar o yo misma lo hago, porque es que es muy duro, es duro vivirlo y ya que lo viviste en carne propia, entonces no me gustaría denunciarlo porque en mi caso nunca me pusieron atención” (entrevista RP11-15).

Es un problema que pone en evidencia, una vez más, la falta de credibilidad en la eficacia de la institucionalidad y la divergencia que existe entre un acceso efectivo a los derechos básicos y el sistema de justicia formal.

Ahora bien, en general, los pobladores consideran como “autoridad” a la fuerza policial, pero esta es vista como una entidad de control social que es abusiva o totalmente incompetente: “muchas veces hay abuso de autoridad, otras veces son muy flexibles, cuando tiene que ser duros no lo son” (entrevista RP20-1). De esta manera, es una autoridad que se caracteriza por estar ausente, pues, en opinión de los entrevistados, en el barrio “no mantiene la policía” o “la autoridad no es que haga gran cosa... cuando uno tiene una emergencia, nunca llegan, entonces se pueden matar los vecinos y uno ¡ummm!, y la policía nunca hace nada” (entrevista RP19-3). En vista de lo anterior, pocos se extrañan cuando a los policías “no los respetan y por eso hay veces que les tiran a los

policías, los tratan mal...”, una narrativa que enfatiza la persistencia de la “mala educación” en el vecindario y la insuficiencia institucional.

A pesar de la falta de confianza en la eficacia de la autoridad en general, es evidente que existe una excepción en cuanto a la apreciación de los participantes sobre los establecimientos educativos. En efecto, cuando se trata de resolver problemas y disputas que involucraban a niños, aunque los padres consideran que “la mayoría de las veces se llega a una solución hablándonos o poniéndonos de acuerdo entre los padres y los niños” (entrevista, RP17-5), no ven problemática la intervención de los mentores y pedagogos en las escuelas como figuras de autoridad para detener cualquier tipo de pelea entre menores:

pues la verdad, ellos siempre tienen peleas. Si no, está la trabajadora social en el colegio o está el rector o los profesores que son los que hacen un pare, que eso no se hace y los mandan para rectoría, y ya es donde tratan de llamar a los papás y allá se llega a un conciliación. (entrevista RP17-8)

Vale la pena agregar que la manera como los padres asumen este tipo de mediaciones son muestra del conocimiento empírico que ellos han desarrollado a partir de sus experiencias de crianza. Por lo tanto, más allá del proceso de reflexión para la formación de competencias ciudadanas que busca fomentar el acompañamiento parental en dinámicas del manejo de conflicto, los padres cuentan ya con un saber que les permite definir la actuación interventora más beneficiosa frente a las controversias que surgen entre los pequeños, según su edad y el caso en particular. Asimismo, consideran que los menores de seis años son capaces de poner fin a sus peleas por su propia cuenta: “se dicen ‘feo’ y ‘bobo’ y eso, pero después se les pasa y al ratico están jugando” (entrevista RP17-5), y así “como ellos juegan y luego salen peleando, también al rato vuelven otra vez a jugar y después se reconcilian” (entrevista RP17-5). Si bien para los mayores de seis años sí se hace necesario intervenir de las maneras descritas en el párrafo anterior, a su juicio, “entre los niños [sigue siendo] mucho más fácil explicarles y decirles que dialoguen que entre dos adultos” (entrevista RP17-7).

Hecha esta salvedad, lo que se constata con estas vivencias es el cisma existente entre las expectativas que se esperan cumplir mediante

las competencias ciudadanas, fomentadas desde la familia y la institución educativa, y una realidad cotidiana que limita el acceso a derechos básicos, como lo son la seguridad, la vida, la salud y el trabajo. Nos referimos a la población de barrios excluidos, excluyentes y expulsados de los beneficios del centro urbano, caracterizado por el escalonamiento de la estratificación a partir de los terceros y cuartos peldaños que se reservan para la clase media y media baja. Esto implica que el propósito de construir una ciudadanía sólida mediante la promoción de un conjunto de valores y habilidades se ve truncado por un contexto que, marcado por la privación y la exclusión, niega la condición de ciudadanía, la cual parece ser injustamente atribuible solo a aquellos pertenecientes a una escala social más alta.

## Discusión

La finalidad de las competencias ciudadanas es fortalecer los modos de acción cívica como vía para la construcción de la ciudadanía, a través del desarrollo de nuevos pensamientos, el manejo de las emociones y la comunicación oportuna y efectiva; elementos que determinan la relación que tiene una persona con sus semejantes, las normas, las leyes, la autoridad y las instituciones. Trabajar en este objetivo desde la temprana edad debe ser una tarea primordial en la que, indudablemente, los padres juegan un papel clave. Por ello, los talleres de capacitación realizados con ellos tenían el propósito de motivarlos para que participasen junto a sus hijas e hijos en la enseñanza sobre las distintas maneras de afrontar el conflicto, procurando que los adultos valoraran las pautas aprendidas como estrategias efectivas para prevenir la agresión-escucha, diálogo y autoridad consistente.

Aunque en las entrevistas semiestructuradas los padres expresaron interés en contribuir a una coexistencia pacífica, también denunciaron la realidad amenazante que enfrentan y las dificultades para enfrentar la violencia en espacios donde las soluciones dialogadas y el apoyo del Estado para resolver conflictos son casi inexistentes. Esta situación expone la incongruencia existente cuando las competencias ciudadanas se presentan como una invitación a los padres del barrio El Arroyo para participar en los procesos locales de toma de decisiones mientras

que la ausencia de los derechos sociales y económicos más básicos en realidad termina por expulsarlos de este escenario. No es de extrañar que sea difícil expresar un interés por los procesos democráticos locales cuando las personas se ven excluidas y son indiferentes con respecto a identificarse como verdaderos ciudadanos; “nos da igual quién quede de alcalde o de presidente, no creemos en esa paz...” (entrevista RP18-14) reiteraron en varias de las conversaciones.

La convergencia de la pobreza multidimensional con el desplazamiento forzado también es un desafío para la formación de una identidad ciudadana. Esto se debe a que la falta de garantías para establecer asentamientos legales, por una parte, y la confluencia de familias e individuos provenientes de una gran variedad de regiones y culturas, por otra, implican una alta movilidad entre pobladores que dificulta el arraigo y la noción de pertenencia. La ausencia de estos factores, básicos para la construcción de una identidad comunitaria, desalienta cualquier esfuerzo organizacional y unitario de autogestión que haga del barrio un espacio de convivencia en el que la familia y la escuela no sean entendidas como refugio, muralla y trinchera ante la amenaza vecinal, social o la coacción y ausencia institucional del Estado.

Desde la perspectiva de “expertos” académicos nos es fácil caer en la costumbre de proponer y aplicar programas basados en tecnicismos que se centran en una bienintencionada búsqueda e implementación de las prácticas más recomendables, las cuales en este caso se relacionaban con las estrategias psicopedagógicas para la formación de competencias ciudadanas. No obstante, fue evidente que para la tarea de evocar las competencias ciudadanas y activar las capacidades respectivas resultó más útil un proceso de escucha y reconocimiento de las estrategias de resistencia cotidianas llevadas a cabo por los residentes para lograr el acceso a sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales.

Esta dinámica no solo facilitó que los padres se concientizaran sobre las buenas prácticas educativas para ejercer en el hogar, sino que los investigadores tuvieran presente en todo momento sus reivindicaciones, y que, por tanto, pudiesen utilizar este eje político para desarrollar una intervención psicojurídica con énfasis comunitario provechosa para ellos, la cual se concretó en asesorías y acompañamientos personales frente a situaciones específicas. Así, dado que las trayectorias de

resistencias de estas personas han sido producto de años de marginalización y del deseo de un mejor porvenir para sus hijos, fue posible introducir las competencias ciudadanas como el mecanismo idóneo a través del cual los padres podían cumplir esa esperanza de lograr que sus niñas y niños tengan a futuro una relación más estrecha con las instituciones estatales como ciudadanos respetables y no estigmatizados.

Esta investigación ha demostrado que cualquier dispositivo propuesto para fortalecer las competencias ciudadanas no tendrá el impacto necesario a largo plazo sin que antes se garanticen de manera efectiva unos derechos básicos con los que la población —en este caso los vecinos del barrio El Arroyo— pueda comenzar a reimaginarse desde su ciudadanía. En tal caso, la buena voluntad para la capacitación y formación de aptitudes cívicas y ciudadanas cuando no se ejercen plenamente los derechos humanos puede ser un contrasentido, de ahí que la necesidad de armonizar derecho, moral y cultura implique algo más que la educación ciudadana: exige que los derechos constitucionales de aquellos que han pasado por situaciones continuas de violencia y pobreza sean plenamente satisfechos por el Estado.

Sin embargo, nada de lo anterior significa que deba olvidarse que tanto los talleres de capacitación como las intervenciones psicojurídicas fueron un aporte significativo para ampliar el horizonte de acción de los padres para hacer valer sus derechos, ya que hizo posible que se familiarizaran con los medios y canales que tienen a su disposición para abordar sus demandas y reclamaciones individuales. Esto demuestra cómo el diálogo pedagógico puede constituir un pilar fundamental en el empoderamiento ciudadano y, por ende, que nunca debe ser subestimado, en especial por su utilidad como herramienta de diagnóstico y monitoreo continuo sobre la relación de las personas con las instituciones. Este fue un proceso dialéctico que, en esta investigación, permitió ilustrar las percepciones de enojo-rechazo o temor-distancia con respecto al Estado, para con ello sugerirnos cómo deben conducirse la aplicación de la ley, el cumplimiento de la norma y la garantía de los derechos, involucrando tanto a los operadores jurídicos y a los representantes de la autoridad, quienes deben obrar con mayor cercanía y con una vocación más formativa y de asesoría que prescriptiva o coactiva.

## Referencias

- Acevedo, O. y Serrano, L. (2019). *Fundamentos psicojurídicos para el desarrollo de competencias ciudadanas en niños y niñas. Manual para docentes, padres de familia y cuidadores*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2019.00031>
- Alberta Education (2005). *The Heart Of The Matter: Character and Citizenship Education in Alberta Schools*. Edmonton. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491499.pdf>
- Ander-Egg, E. (2016). *Diccionario de Psicología*. Editorial Brujas.
- Barudy, J. (2008). *El dolor invisible de la infancia: una lectura eco-sistémica del maltrato infantil*. Paidós.
- Barudy, J., Dantgnan, M., Comas, E. y Vergara, M. (2014). *La inteligencia maternal: Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres*. Gedisa.
- Bohman, J. y Rehg, W. (1997). *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*. MIT Press.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Paidós.
- Bowlby, J. (1972), *Cuidado maternal y amor*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlson, M. y Earls, F. (2001). The Child as Citizen: Implications for the Science and Practice of Child Development. *International Society for the Study of Behavioural Development*, 38(2), 11-16. [https://issbd.org/resources/files/newsletter\\_1101.pdf](https://issbd.org/resources/files/newsletter_1101.pdf)
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (Eds.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Un propuesta integral para todas las áreas académicas*. Ediciones Uniandes.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Gedisa.
- Dirección Nacional de Estadística [DANE]. (2015). *Perfil de Soacha*. DANE.
- Earls, F. (2011). Children: From Rights to Citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633, 6-16. <http://www.jstor.org/stable/27895957>
- Flórez, J. (2017, Septiembre 23). Soacha: el karma de crecer a la sombra de un gigante. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/soacha-historia-censo-y-crecimiento-poblacional/541529>

- García, G. y González, C. (2015). Competencias ciudadanas: consideraciones desde el concepto de ciudadanía. *Revista Plumilla educativa*, 13(1), 373-396. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.416.2014>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2006). *Lineamientos Técnicos Modalidades Hogares Infantiles- Lactantes y Preescolares*. ICBF. [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/lineamientos\\_lineamientoshogaresinfantileslactantesypreescolares.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/lineamientos_lineamientoshogaresinfantileslactantesypreescolares.pdf)
- Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2017). Boletines Estadísticos Mensuales. *Revista Colombia Forense*. <http://www.medicinalegal.gov.co/boletines-estadisticos-mensualeshttp://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/43508/cuadro+enero+1-20+2012+y+2013+1.pdf/9f3cd562-8b50-4a6e-b9cc-5591451>
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1687/4634>
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario oficial n.º 46.446, del 8 de noviembre de 2006. República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se expide el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar. Diario oficial n.º 48.733, del 15 de marzo de 2013. República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- Mockus, A. (1999). *Armonizar ley, moral y cultura: Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997*. [http://institutocestudiosurbanos.info/dm\\_documents/cendocieu/coleccion\\_digital/Cultura\\_Ciudadana/Armonizar\\_Ley\\_Moral-Mockus\\_%20Antanas.pdf](http://institutocestudiosurbanos.info/dm_documents/cendocieu/coleccion_digital/Cultura_Ciudadana/Armonizar_Ley_Moral-Mockus_%20Antanas.pdf)
- Osorio, J. y Robledo, J. (2011). Justicia Transicional: Del código del menor al sistema de responsabilidad penal para adolescentes. *Memorando de Derecho*, 2(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3851150>.
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 39, 7-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64644480001>

- Ramos, C., Nieto, A. y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 36-56. [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318\\_pdf\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf)
- Serrano, L. (2017). *Una mirada al derecho de familia desde la psicología jurídica: personas, parejas, infancia y adolescencia*. Ediciones USTA.
- Unicef. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Imprenta Nuevo Siglo. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

# Jóvenes ofensoras y técnicas para responsabilizarse: Justicia Restaurativa y Terapia de Aceptación y Compromiso\*

ÁNGELA TAPIAS

## Introducción

Estadísticas permiten observar en Colombia un aumento en el número de jóvenes que delinquen. En 2007 ingresaron al sistema 4018 jóvenes que cometieron algún delito, mientras que en 2014 lo hicieron 29 644 (ICBF, 2015). Con frecuencia, estos no asumen la responsabilidad de sus propias acciones, racionalizan sus actos, presentan disculpas superficiales sin correlato conductual, no cambian ni cumplen los acuerdos, y concilian centrados en la indemnización pero no arreglan las relaciones, o incluso aceptan solo para evitar el juicio y obtener beneficios (Vaandering, 2011; Bolívar y Vanfraechem, 2015; Padovani, 2010).

Este problema social es abordado por instituciones jurídicas, de las cuales se espera que ofrezcan intervenciones que transformen psicológicamente a los jóvenes en conflicto con la ley y reparen a las víctimas, a la vez que limiten la escalada del conflicto y la reincidencia criminal.

---

\* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá con el código interno 201601ACT1 acto administrativo Acta 275 del Consejo de Facultad de Psicología, del 13 de noviembre de 2015. Se dio aval al proyecto para ejecución del 14 de enero de 2016 al 30 de noviembre de 2017.

Esta situación conmina al diálogo entre las disciplinas de psicología y derecho, con el fin de proporcionar respuestas eficaces a la problemática. Por esta razón, se considera pertinente considerar en conjunto el abordaje de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y el de la Justicia Restaurativa (JR), para que los jóvenes que cometan delitos asuman su responsabilidad y, a su vez, reparen el daño causado.

La JR ha logrado posicionarse en la agenda de la justicia criminal en todo el mundo (Gavrielides, 2005). Muchos países de Occidente estimulan los mecanismos alternativos de solución de conflictos para evitar costos y tiempos de la justicia lenta y burocratizada de los tribunales (Padovani, 2010). Específicamente, la JR se puede concebir como toda acción destinada a reparar el daño causado por la ofensa (ONU, 2006; Bazemore y Walgrave, 1999, citados por Valiñas y Vanspauwen, 2009), y se puede entender como “un proceso por el cual todas las partes con una participación en un delito particular, trabajan juntos para resolver colectivamente cómo lidiar con las secuelas de la ofensa y sus implicaciones para el futuro” (Marshall, 1999, citado por Gavrielides, 2005, p. 86).

De hecho, en Colombia, leyes y políticas instan a implementar JR. Por ejemplo, la Ley de infancia y adolescencia (ley 1098 de 2006) incluye la JR como principio rector del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente; e incluso el Código de Procedimiento Penal (ley 906 de 2004) ha dedicado todo un capítulo a esta tendencia para que acompañe los procesos de adultos y adolescentes (Rojas, 2009). Adicionalmente, el Comité Nacional de Política Social ha señalado, en el Conpes 3629 (2009), la necesidad de hacer realidad estas prácticas. No obstante, pese a todos estos motivos, aún persisten vacíos de conocimiento en torno a las técnicas eficaces para orientar futuras buenas prácticas relacionadas con la implementación de la JR.

El enfoque restaurador propende por restablecer una función pedagógica a la justicia, educar a los jóvenes y autores del reato a expresar sentimientos y emociones a través de las relaciones, y enseñar lo que es justo y lo que no lo es. Es un instrumento para profundizar en las relaciones interpersonales entre los actores del conflicto, para enraizar la dialéctica de la pena en el terreno de la comunidad y no relegarlo

como técnica jurídica. En este sentido, se entiende la reparación como el único elemento conocido y seguro del funcionamiento de la justicia (Padovani, 2010), y es un abordaje caracterizado por el encuentro, la reparación y la transformación (Vaandering, 2011). De hecho, en este modelo restaurativo, el castigo puede enseñar la comunicación, la negociación, el compromiso y habilidades, por lo cual se dice que promueve la educación moral (Gavrielides, 2005; Wood y Suzuki, 2016).

Resultados investigativos dan cuenta de la eficacia de los métodos restaurativos para disminuir reincidencia criminal. Hayes y Daly (2003, citados por Umbreit et al., 2006), por ejemplo, encontraron que los jóvenes que expresaron remordimiento en las conferencias restauradoras presentaron un tercio menos de reincidencias que los que no lo hicieron. Así también, el análisis de costos evidenció que los programas restauradores resultan más económicos (Bradbury, 2002, citado por Umbreit et al., 2006).

Más allá del ahorro financiero, el principal aporte de la JR es que genera una relación cognitiva y emocional entre el delito, la consecuencia y la solución, lo cual puede no suceder con las personas que pasan por el sistema judicial formal y salen sin presentar cambios en su comportamiento por considerar que las sanciones son tan solo “un tiempo que pagar” (Ayala, 2012), empero, no generan cambios significativos hacia conducta prosocial. Según la experiencia de la autora, con frecuencia la privación de libertad es considerada por las personas internas como “un tiempo perdido”, en el cual “nunca habían reflexionado del delito”, y en el que con dificultad establecen relación alguna entre sanción y delito cometido (Tapias et al., 2017). Para citar un ejemplo en la imposición de servicio comunitario, es posible que se asigne un trabajo, pero que este no tenga una relación lógica ni psicológica con el daño causado —como haber cometido lesiones personales y ser conminado a barrer las calles—. De esta manera, el servicio que no se vincula al delito cometido sirve como castigo, pero pierde su finalidad reparadora (Padilla, 2011).

El sostenimiento de estas actitudes negativas y de autoengaño, particularmente en los adolescentes, puede darse por el ambiente familiar negativo, como sucede en la siguiente narración:

Mire, cuando sucedió lo del golpe [a mi hijo] me avisaron telefónicamente y llegué en dos segundos aquí y tan pronto vi a ese desgraciado, [adolescente agresor] me le mandé encima para cascarle y para que sintiera lo que había sentido mi hijo, pero el Coordinador me detuvo. (Murillo y Ramírez, 2013, p. 59)

Esto se puede presentar por factores culturales que naturalizan la violencia, o por aprendizajes íntimos; empero, independiente del factor que los haya generado, es necesario intervenir para que no se conviertan en futuros focos de conflicto.

Otra dificultad para afrontar la responsabilidad en adolescentes en el sistema penal es la falta de apoyo por parte de los progenitores dentro de los programas restaurativos, lo cual se pudo apreciar en el estudio de adolescentes procesados por daños materiales en motín, quienes se propusieron reparar materialmente, no obstante,

las familias de los adolescentes mostraron su desinterés por acompañar el ejercicio, así como por apoyar los costos de los materiales utilizados en el proceso de restauración como lo son la pintura, brochas, lijas, rodillos, etc., costos que debieron ser asumidos por el investigador. (Ávila, 2015, p. 98)

Una de las razones por las que resultan pertinentes los métodos restaurativos es porque fomentan la participación de la familia y la comunidad de apoyo, lo que se suma a que suscitan la novedad del diálogo comprensivo que permite afrontar la responsabilidad en el ofensor, y porque permiten identificar las necesidades de la víctima. Todo esto genera cambios prosociales.

Para que la reunión restauradora sea positiva, es importante comprender la responsabilidad del moderador en este delicado papel de identificar si víctima y ofensor están listos para el encuentro (Albo, 2012), ya que con frecuencia el responsable puede aceptar su culpa, pero manifestar justificaciones como, por ejemplo, “sí, yo lo hice... pero no lo lastimé”, “sí, yo vendí las drogas, pero eso era para ayudar a mi familia”; este tipo de pensamiento autoindulgente puede causar revictimización a las personas perjudicadas por el delito, por lo cual no es conveniente realizar el encuentro bajo estas condiciones. Para

contrarrestar todas estas tendencias, es fundamental implementar estrategias para asumir responsabilidad y reparar que protejan a las partes y les ayuden a fortalecer su afrontamiento. Por esto, es probable que el facilitador se encuentre con obstáculos para reconocer la responsabilidad.

Albo (2012) anticipa estos comportamientos y señala la relevancia de la actitud del facilitador ante estas situaciones, en las cuales debe involucrar a las ofensoras activamente, aceptar la ambigüedad e informarla, evitar regaños, separar el acto de la persona, y recordar que toda situación es oportunidad de aprendizaje.

Para intervenir estos obstáculos de admisión de la responsabilidad, se puede recurrir a la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) (Hayes y Wilson, 1984, citado por Rey, 2004), cuyas características son: 1) el análisis de problemas psicológicos a la luz de prácticas sociales, particularmente sus reglas verbales; 2) el contexto social que favorece o mantiene los problemas psicológicos, tanto en los significados literales como en lo evaluativo, lo explicativo o control emocional; 3) la responsabilidad sobre la propia conducta, ya que la persona puede ganar control sobre sus propias reacciones en el pensar, sentir o hacer —este paso es un elemento crucial del programa, ya que permite la convergencia de lo restaurativo con lo cognitivo-conductual—; y 4) el balance entre aceptación y cambio, basado en decisiones coherentes entre metas y valores.

Específicamente, la ACT se compone de cinco fases (Hayes et al., 2003; Rey, 2004): 1) la desesperanza creadora —no es posible eliminar el malestar interno para que cambie de enfoque de afrontamiento, mucha gente lucha con sus pensamientos y sentimientos indeseables, y, al hacerlo, los aumentan—; 2) hacer ver el control como problema —los eventos internos no son la causa del problema, es perjudicial “no pensar en eso”, “imponerse pensar positivo”—; 3) diferenciar el yo y la conducta, y evidenciar que el individuo es responsable de su conducta y del malestar interno —una cosa es verse a expensas de la ansiedad y otra que es una reacción que eligió—; 4) no luchar con los síntomas —no luchar contra sí mismo, sus síntomas son funcionales, no causales—, sino sentir los síntomas, sin evitarlos —ya que la aceptación psicológica significa permitir, tolerar, abrazar, experimentar, o

tomar contacto de experiencias que previamente evocaban escape, se evitaban o generaban agresión (Hayes y Pankey, 2003)—, se abraza voluntariamente los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales inadecuadas —este paso se centra en la aceptación, esta es la técnica, el mecanismo y el resultado, es un componente crítico del cambio—; y 5) comprometerse a actuar —aceptar y comprometerse—, tomar responsabilidad de la propia vida.

Hayes y Pierson (2004) implementan la ACT usando metáforas, paradojas y ejercicios experienciales sin rigidez ni orden particular, y estas estrategias se incorporaron en el programa restaurativo para que las jóvenes asumieran su responsabilidad y se comprometieran a reparar.

Para la intervención en la presente investigación, además de las fases y técnicas de la ACT, se adicionaron algunas fases relativas a los programas restaurativos: 1) preparación de víctimas para el encuentro restaurativo; 2) selección y preparación de personas de apoyo; 3) coordinación con autoridades para conceder aval jurídico a los acuerdos; y 4) seguimiento de la inclusión de nuevos contextos verbales para el comportamiento de la ofensa y la reparación.

Para perfeccionar el programa restaurativo, se incluyó la perspectiva de las víctimas dentro del contexto verbal relevante del ofensor, lo cual constituye la estrategia esencial para despertar la conciencia moral y generar elevada empatía en el ofensor. Escuchar a la víctima, conocer su sentir, e incluso experimentar el diálogo con víctimas del mismo delito, pero de otro caso, es lo que puede favorecer actitudes de arrepentimiento —motivadoras de reparación— y preparar al ofensor para el encuentro fundamental con la víctima directa. De hecho, hay evidencia de lo fundamental que es el diálogo con la víctima, para que la persona ofensora comprenda y se responsabilice por el daño que causó, como se aprecia a continuación:

[Fiscal: ...] la joven víctima se me recostó contra el pasillo y no quería entrar a la audiencia, yo la convencí y le dije “entre, entre a la audiencia”. Entró, escuchó la problemática del chico, escuchó el informe del defensor de familia. La joven pidió la palabra y hasta se sensibilizó tanto y entendió la problemática del niño, que ya... ella no era ya... la joven en la audiencia... y le dio una charla al

menor. Le dio una charla, una niña, pues, de universidad, y le dio una charla al chico. Ya como de proyecto de vida. Y lo perdonó, lo perdonó en esa audiencia [...]. (Ministerio de Justicia, 2013, p. 113)

Por lo anterior, resulta valioso investigar programas y técnicas que favorezcan que las personas que causan el daño asuman la responsabilidad y generen acciones de reparación; por esto, se propone implementar estrategias restaurativas para asumir la responsabilidad, ya que el fin principal de la JR es ayudar a la víctima y a la comunidad a encontrar una solución, la cual es alcanzada cuando el autor del delito hace el proceso de responsabilización constructiva acerca de su acto criminoso, eliminando los efectos negativos producidos por el reato (Padovani, 2010).

También es importante realizar la intervención restaurativa dentro una de las entidades que operan en el sistema de responsabilidad penal adolescente. En este caso fue el Hogar Femenino Luis Amigó, una institución en la que se encuentran jóvenes que han incurrido en conductas delictivas y cumplen sanción ante el sistema de responsabilidad penal adolescente.

De lo anterior se desprendió la pregunta de investigación que motivó este trabajo: ¿cuál es la relevancia de las técnicas para asumir responsabilidad y reparación en programas restaurativos con mujeres en el sistema de responsabilidad penal juvenil? En este sentido, la principal pretensión de este trabajo fue intervenir y evaluar la eficacia de las estrategias para asumir responsabilidad y reparación en programas restaurativos con víctimas y mujeres adolescentes en el sistema de responsabilidad penal. Como metas específicas se tuvo: 1) estudiar las estrategias que propendan por asumir la responsabilidad derivadas de lo restaurativo; 2) desarrollar una intervención restaurativa con adolescentes ofensoras y víctimas, basada en teorías de aceptación y compromiso; y 3) evaluar dicha intervención.

## Método

La investigación se inscribe en una perspectiva metodológica cuantitativa, y presenta un diseño experimental con medición pre y posprueba

y grupo control, con asignación a grupos al azar (Hernández et al., 2006), para evaluar los hallazgos tras una intervención responsabilizante y restaurativa.

RG 1	01	x	02
RG 2	03	x	04

Las jóvenes del Hogar Femenino Luis Amigó fueron distribuidas al azar en dos grupos. Primero se aplicó el instrumento a todas las participantes —medición preprueba—, y luego un grupo recibió una intervención restaurativa, y el otro un programa de psicología general con temas diversos de psicología. Posteriormente se realizó la medición posprueba a todos los sujetos.

La muestra se basó, inicialmente, en quince mujeres voluntarias, aunque solo diez culminaron el estudio. Todas las participantes estaban internas cumpliendo sanciones en el sistema de responsabilidad penal adolescente, doce de ellas condenadas por hurto —agravado o calificado—, dos por tentativa de homicidio y una por homicidio. Eran adolescentes con un rango de edad entre los 14 y los 18 años ( $M = 16.2$ ), con motivación hacia la intervención basada en justicia restaurativa, todas ellas con antecedentes de trastorno por uso de sustancias psicoactivas, desintoxicadas al momento del estudio. La mitad de ellas tenía antecedentes de abuso sexual.

Como víctimas, participaron voluntariamente dos hombres, uno de ellos directo afectado por tentativa de homicidio de una de las jóvenes internas, y el otro padeció el delito de homicidio de su padre por actores de violencia sociopolítica —es decir, no directamente por las jóvenes participantes de este estudio—. Se recurrió a él debido a que no se ubicaron las víctimas concretas de cada caso. Como criterio de exclusión se tuvo en cuenta que las participantes tuvieran trastornos mentales.

El trabajo investigativo inició con 15 mujeres jóvenes participantes, quienes diligenciaron el respectivo asentimiento informado. De ellas, diez diligenciaron la *Escala de actitudes hacia la justicia restaurativa* en el pretest, y seis la diligenciaron en el postest.

## Instrumentos

La *Escala de valoración de actitudes hacia la justicia restaurativa* (EVAJR) fue desarrollada por Méndez (2015) específicamente para jóvenes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente que cumplen medida de privación de libertad. La escala final contó con 39 ítems, algunos de ellos inversos, y dentro de sus características psicométricas la prueba alcanzó una adecuada fiabilidad, con un alfa de Cronbach de 0.899, y un índice de razón de validez de contenido (CVR) de 0.73.

## Procedimiento

Tabla 1. Plan de intervención

Sesiones	Grupo experimental (restaurativo)	Grupo control (psicología general)
Sesión 1	Introducción a la justicia restaurativa y confianza grupal.	Introducción al desarrollo humano.
Sesión 2	Compartir la afectación personal y aceptación del sufrimiento. Respiración mindfulness.	Incrementar la autoestima.
Sesión 3	Socializar la historia del daño generado. Respons-habilidad.	Manejo de emociones.
Sesión 4	Diferenciar el yo y la conducta.	Manejo del estrés.
Sesión 5	El control como problema. Mindfulness degustar.	Habilidades de comunicación.
Sesión 6	Comprometerse a reparar.	Proyecto de vida.
Sesión 7	Encuentro con las víctimas.	Encuentro con redes de apoyo y entrega de gestos de afecto.
Sesión 8	Cumplimiento de la reparación.	Evaluación e introducción a principios restaurativos.

Fuente: elaboración propia.

Inicialmente, se acordó con la coordinación de la institución una pre-selección de las jóvenes participantes; con ellas, se desarrolló una inducción para informar en qué consisten los procesos restaurativos y se realizaron entrevistas individuales. Posteriormente, se inició la

intervención semanal con ambos grupos, con el grupo experimental en la mañana y el grupo control en la tarde, usando estrategias parecidas —como dinámicas, metáforas o videos y reuniones para que no notaran el contraste de las intervenciones—.

Se inició explicando el carácter voluntario y confidencial de las intervenciones restaurativas, por lo cual se realizó la suscripción de los asentimientos informados, y se solicitó a las jóvenes que sus representantes (familiares) diligenciaran el consentimiento, pero finalmente no fue posible obtener esta firma. No obstante, esto se subsanó con la autorización de la institucional estatal y los asentimientos. Al iniciar el programa, se aplicó la escala EVAJR con el fin de tomar las medidas preprueba y luego compararlas con las mediciones posprueba.

Debido a razones de voluntad de participación y a situaciones institucionales hubo una elevada deserción, pues se presentaron múltiples obstáculos para que las jóvenes asistieran a las sesiones —por ejemplo, debían concurrir a otras actividades pedagógicas dentro de la institución, elegían desarrollar labores remuneradas al interior del centro, estaban indispuestas, salían a diligencias judiciales o médicas, etc.—. La deserción inquietó semanalmente a la investigadora, ya que se podría interpretar como baja capacidad de motivación de la investigación; sin embargo, los profesionales adscritos a la institución explicaron que era la respuesta habitual a las actividades voluntarias, pues generalmente las adolescentes son lábiles y su estado de ánimo obstaculiza todo tipo de intervenciones. Adicionalmente, los formatos de evaluación de las actividades no informan elevados índices de disgusto por los ejercicios realizados.

Independiente de las dificultades, se desarrolló la totalidad de las sesiones programadas, y con el grupo experimental se preparó a las ofensoras con la intervención restaurativa y de aceptación y compromiso. Hacia la mitad del programa se inició la búsqueda de las seis víctimas del grupo experimental. Se contactó a los jueces respectivos para que colaboraran en identificarlas y ubicarlas, pero solo hubo respuesta positiva de un juez. Lamentablemente no hubo respuesta de esa víctima. Paralelamente, se pidió al grupo control contacto con algún familiar de apoyo para generar una reunión con el fin de fortalecer vínculos.

Finalmente, se logró contactar a una víctima para el grupo experimental, debido a su familiaridad con la ofensora —padrastra—, y él decidió participar del encuentro restaurativo. Paralelamente, se identificó otro hombre víctima interesado en compartir su padecimiento por el homicidio de su padre, aunque no tenía relación directa con ninguno de los casos de las jóvenes participantes. Con ello, se logró generar el diálogo restaurativo con algunas de las jóvenes internas.

Por estas circunstancias, solo seis de las quince jóvenes culminaron el programa. Esta discontinuidad fue una circunstancia que afectó notablemente la incorporación de conceptos y prácticas restaurativas, y a estas dificultades se sumó la complicación para ubicar a las víctimas, por lo cual solo se dieron dos encuentros restaurativos de los seis esperados.

El primer encuentro restaurativo se realizó con tres de las adolescentes y el joven víctima del homicidio de su padre por parte de la guerrilla. En este espacio se intercambiaron tres historias: primero se escuchó al joven víctima, y luego dos de las mujeres internas en responsabilidad penal contaron sus historias —una de lesiones personales y otra de hurto—, la tercera participó atentamente, pero decidió no compartir su historia —homicidio—. En esta actividad hubo gran respeto, escucha y empatía, y generó mucha comprensión el ahondar en los impactos del daño en la víctima, así como el conocimiento de las historias de vulnerabilidad —malos tratos severos y dependencia de sustancias en las jóvenes—. Fue un diálogo pacífico y constructivo, aunque externamente hubo mucho ruido institucional e interrupciones —es decir, ostensibles dificultades logísticas—.

Durante esta sesión, una joven responsable por lesiones personales se decidió a leer y entregar la carta que había hecho para la víctima —desconocida— de su caso; una carta muy emotiva que expresaba arrepentimiento y solicitaba perdón. Este gesto espontáneo fue muy bien recibido por el joven víctima. Adicionalmente, se pactaron unas reparaciones simbólicas que consistían en la construcción de un dibujo y la decoración artesanal de una botella —en signo de abandono a la dependencia al alcohol—, las cuales se harían llegar por medio de la facilitadora-investigadora. Sin embargo, estas acciones no se concretaron por parte de las jóvenes, pese a que se les motivó y facilitaron

materiales, por lo cual hubo que explicar este incumplimiento al joven víctima. No obstante, él consideró que eran apenas símbolos y que, en todo caso, el encuentro restaurativo había valido la pena, y expresó que lo había ayudado a entender que había situaciones más difíciles que la suya, aunque muy diferentes.

En el segundo encuentro —de la joven responsable por tentativa de homicidio hacia su padrastro—, se inició con dificultad, ya que ella, aunque se motivó ante el diálogo y acudió, escasamente saludó con actitud pasivo-agresiva. Inicialmente estaban convocadas todas las jóvenes del grupo experimental, pero por diversas razones solo asistió una de ellas. Finalmente, la joven interesada en el caso solicitó que se hiciera privado entre ella, el hombre víctima, la facilitadora-investigadora y la trabajadora social para que la apoyara a ella. El encuentro empezó escuchando la historia detallada y sentida del hombre víctima. Sin embargo, este caso era especialmente complejo, ya que se trataba de agresiones cruzadas, pues él había generado violencia psicológica previa hacia la familia de la joven ofensora, debido a que maltrataba a la madre y le fue infiel con la hija de ella —hijastra—, con la que actualmente son pareja. Se presume que esta situación inició cuando la hija era menor de edad —abuso sexual—. El señor básicamente deseaba la promesa de que no habría nuevas agresiones, pero él no mencionó su responsabilidad en situaciones que habrían podido provocar la agresión por parte de la joven. La joven contó su historia parcialmente, pues explicó la razón de su agresión de ese día, expresó disculpas y se comprometió a no reiterar la agresión, pero calló lo que ya había contado a la investigadora sobre el malestar familiar y su temor de que cometiera abusos sexuales con sus hermanas menores. De esta forma, aunque hubo preparación con ambas partes, no se logró el diálogo completamente sincero, y al final del encuentro se expresó la ausencia de todos esos elementos que seguían generando malestar en los presentes, por lo cual se concluyó la sesión, bajo la posibilidad de un nuevo diálogo, que no se realizó por dificultades institucionales, no de los presentes. Como se observa, no se alcanzó a realizar un acuerdo de reparación en este caso.

Se había proyectado realizar un seguimiento para el cumplimiento del acuerdo y la valoración de la eficacia de la intervención, pero

esto solo se realizó con el caso de la víctima del homicidio de su padre, pues en ese caso, aunque sí hubo acuerdo, no hubo cumplimiento de las reparaciones simbólicas por parte de las jóvenes. En el otro caso no aplicó el seguimiento, debido a que no se logró un acuerdo sobre las reparaciones entre la joven y el padrastro.

Los datos se recabaron por medio del instrumento y los resultados se evaluaron de manera cuantitativa, a partir de la retroalimentación verbal posterior al encuentro restaurador y las estrategias de seguimiento del acuerdo.

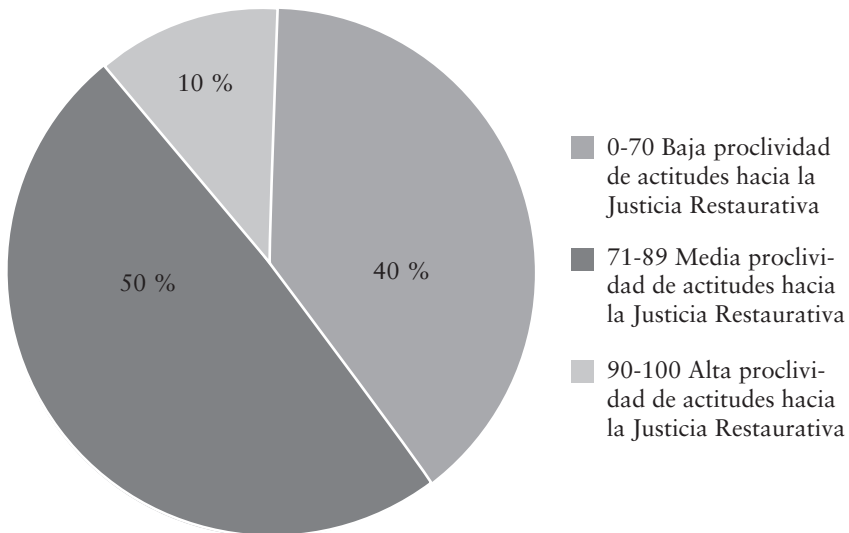
Esta investigación contó con los parámetros de la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y la ley 1090 de 2006, sobre las condiciones éticas para el desarrollo de investigaciones con seres humanos. Por lo anterior, se obtuvieron los consentimientos informados de los representantes legales y los asentimientos informados de los jóvenes participantes. Adicionalmente, se complementa con los principios que orientan la filosofía de la justicia restaurativa, que tienen un profundo enfoque ético y prosocial —dentro de ellos la verdad, la responsabilidad, la solidaridad, la confidencialidad y la restauración—. Asimismo, se hizo una retroalimentación individual a cada uno de los participantes para dignificar su participación y evitar la instrumentalización de seres humanos, al tiempo que se realizó una devolución de los resultados a la institución y se entregó copia del informe final como reciprocidad interinstitucional y forma de cooperación académica.

El elemento ético más importante de esta investigación fue la humanización de la sanción: una nueva postura ética para la resolución legal de los conflictos, entendida como una concepción integradora del daño causado, de las explicaciones del delito, de los métodos generadores de tejido social, y de las reglas verbales basadas en los principios de aceptación, compromiso y reparación, lo cual puede cambiar el comportamiento de los implicados y modelar nuevas formas de intervención reeducativa, no centrada en la búsqueda de la privación de libertad.

## Resultados

El instrumento EVAJR permite clasificar las respuestas en baja proclividad en actitudes hacia la justicia restaurativa (en el rango de 0-70), proclividad media (en el rango de 71-89) y proclividad alta (en puntajes directos superiores a 89). En el test aplicado al iniciar —pretest—, la mayoría de las participantes (50 %) se ubicó en la categoría de proclividad moderada hacia la justicia restaurativa, seguidas por un amplio grupo (40 %) de proclividad baja, y solo un (10 %) —que corresponde a una sola joven— con elevadas actitudes hacia la JR (véase Figura 1). Los resultados directos del pretest y su correspondencia en percentiles se pueden observar en la Tabla 2.

Figura 1. Pretest actitudes hacia la JR



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Actitudes hacia la justicia restaurativa (pretest)

#	Total bruto	Percentil
1	109	74
2	109	74
3	102	67
4	104	69
5	108	73
6	101	66
7	110	75
8	91	56
9	130	94
10	113	77

Fuente: elaboración propia.

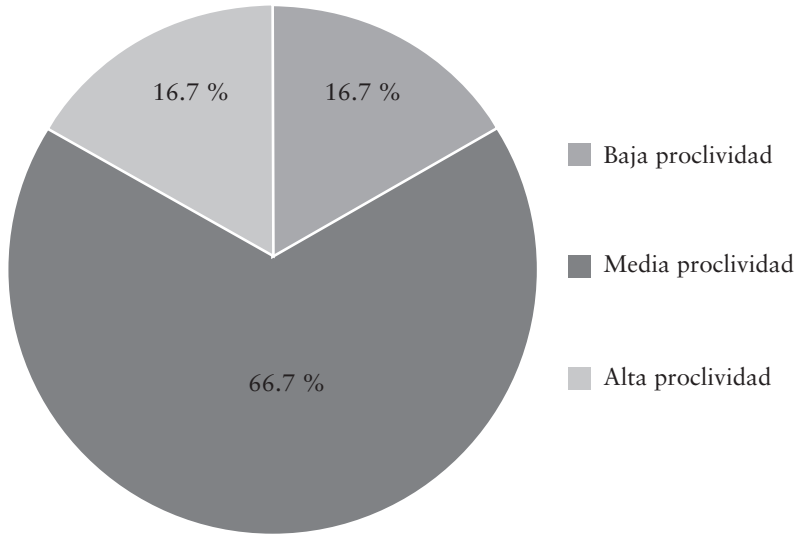
Posteriormente, en el postest, la mayoría de las participantes (66.7 %) finalizaron con proclividad moderada hacia la JR, seguidos por dos grupos de igual tamaño (16.7 %) con una alta y una baja proclividad hacia la JR (véase Figura 2). Los resultados directos del postest y su correspondencia en percentiles se pueden observar en la Tabla 3, y los resultados directos en el pretest y el postest se pueden encontrar en la Tabla 4.

Tabla 3. Actitudes hacia la justicia restaurativa (postest)

#	Total bruto	Percentil
2	124	88
6	113	77
8	104	69
9	127	91
10	122	86
11	111	75

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Resultado de actitudes hacia la justicia restaurativa (JR) (postest)



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Resultados pretest y postest según grupo

Justicia restaurativa		Grupo control	
Pre	Post	Pre	Post
73		74	
66	77	74	88
75		67	
56	69	69	
94	91	77	86
	75		

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la Tabla 5 se presentan las opiniones de las participantes en torno a las estrategias para asumir responsabilidad que más les agradaron y las ayudaron a entender sus problemáticas. Los resultados se tabularon según una escala Likert con calificaciones de 0 a 3 para cada ítem. Posteriormente, se calculó el promedio. Las técnicas que más gustaron fueron las de valores superiores a 2.75, es decir: 1) dinámica de los globos, 2) aceptar el dolor como el clima, y 3) asistiendo a mi funeral; y las que más ayudaron a comprender la responsabilidad del daño causado fueron: 1) dinámica de los globos, y 2) asistiendo a mi funeral. Se esperaba que conversar con la víctima fuera una de las más valoradas, pero esta actividad se experimentó en pocas ocasiones y con víctimas indirectas, de forma que no alcanzó la significancia que se esperaba —por los inconvenientes logísticos mencionados para ubicar a las víctimas—.

Tabla 5. Resultados de preferencia de actividades

Actividad	Me gustó	Me ayudó a comprender
Dinámica de los globos de aire y la historia personal.	2.75	3.25
Cuento del pájaro y bosque en llamas.	1.5	1.75
Video: Ladrona de identidad.	2.5	2.5
Diario de sufrimiento humano para aceptar (Hayes y Smith, 2005, p. 60).	2.25	1.75
Mi sufrimiento: Ondas en el agua (Albo, 2012).	2	2
Aceptar el dolor como el clima.	2.75	2.5
Respiración profunda para sobrellevar malestar (Hayes y Smith, 2005, p. 97; Hazlett-Stevens y Craske, 2009).	1.5	1.5
Canciones de despecho para no quedarse en el dolor.	3	3
Frases: Qué hacer y no hacer con el dolor (Hayes et al., 2003, p. 138).	3	2.5
Ejercicio dibujo: Zombi para ganar conciencia.	2	1.75
Degustar uvas pasas para aprender a ir lento (Hayes y Smith, 2005, p. 133).	2	2
Sufrimiento de la víctimas: Ondas en el agua (Albo, 2012).	2.25	2
Carta para la víctima (ONU, 2006, p. 28).	1.75	2.25
Video: El estrés superando miedos y tensiones.	1.67	1.67

Actividad	Me gustó	Me ayudó a comprender
Reflexión: Arena movediza para aceptar (Hayes y Smith, 2005, p. 3).	2.25	0.67
Reflexión: La película que inventé.	2	0.33
Ejercicio: No piense en la naranja-limón (Hayes y Smith, 2005, p. 72).	2	0.66
Mis héroes (Hayes y Smith, 2005, p. 171).	1.33	1.25
Asistiendo a mi funeral (Hayes y Smith, 2005, p. 166).	3.33	2.75
Identificación de mis valores (Hayes y Smith, 2005, p. 176; McKay et al., 2010).	1.5	2.25
Video: Visión de futuro.	2.5	2
Escuchar y conversar con la víctima.	2.25	2.25
Hacer acción reparadora.	2	1.75
Promedio	2.17	1.92

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

No se presentaron diferencias entre los resultados del pre y post de la EVAJR, por lo cual no se puede afirmar logro de cambio tras la aplicación de las técnicas de justicia restaurativa y de aceptación y compromiso usadas en esta intervención. Sin embargo, se considera que esto se debió principalmente a obstáculos procedimentales, ya que hubo tres dificultades fundamentales para concretar las prácticas restaurativas: deserción, desconfianza y no participación de víctimas.

La Justicia Restaurativa (JR) ha demostrado a través de la evidencia niveles significativos de cambio en los responsables y los afectados (European Commission, 2010); así mismo, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), correspondiente a la tercera ola de la terapia cognitivo-conductual, ha demostrado a través de la investigación ser efectiva en el manejo de problemas psicológicos (Hayes y Smith, 2005). Sin embargo, en esta intervención los resultados no lo confirmaron, pero esto no significa que la JR o la ACT no funcionen, sino que ambos requieren compromiso y adherencia del usuario. Si el usuario deserta por motivos nimios, ninguna técnica resultará exitosa.

Como se mencionó, las dificultades que afectaron el desarrollo de la presente investigación se derivan de tres aspectos:

1. *Elevada deserción*: pues la voluntad de participación es fundamental en cada momento del programa restaurativo y contrasta con el comportamiento inconstante de las adolescentes en conflicto. De hecho, esta falta de compromiso y cumplimiento es reportado como generalizado por los trabajadores de la institución. Este obstáculo pudo presentarse por la labilidad emocional propia de las adolescentes, pero también por el distanciamiento de los encuentros, cuya intensidad autorizada por la institución fue de una sesión semanal. Los amplios espacios entre sesión y sesión disminuyen la motivación, favorecen el olvido y se permean por la conflictividad experimentada durante la semana en una institución total (internamiento). Esta labilidad contrasta con la voluntad de participación, fundamental para los programas restaurativos. Según Van Camp y Wemmers (2016), los usuarios de JR prefieren un enfoque proactivo, en el cual es fundamental que se les garantice la voluntad de participación.
2. *Déficit de confianza y cohesión grupal*: pues la mayor parte de la intervención fue de carácter grupal, y estas mujeres adolescentes presentaron mucha desconfianza entre unas y otras, así como dificultad para revelar asuntos personales ante el grupo. Un dato similar se puede encontrar en el estudio de Kuo et al. (2010), en el cual la evaluación permitió identificar que los ofensores no reportaron un gran sentido de construcción de relaciones. Adicionalmente, las ofensoras pueden mantener inadecuadas estrategias de afrontamiento —o mecanismos de defensa— en el grupo, como lo son la negación, la racionalización, la distorsión, la concepción errónea o la resistencia a asistencia externa.
3. *Limitaciones para la ubicación de las víctimas*: ya que en gran medida dependió de la voluntad de los jueces, quienes ni

siquiera contestaron las peticiones para ubicar a las víctimas e invitarlas a participar.

Otro elemento complejo se identificó en el caso en el que participó la joven ofensora con su padrastro, ya que ambos tenían el rol de víctima y de ofensor al mismo tiempo, razón por la cual se requería de mayor tiempo de preparación para el abordaje, para promover aceptación mutua de las ofensas y formas recíprocas de reparación.

Finalmente, es de destacar que la valoración que realizaron las participantes de las estrategias utilizadas en el programa obtuvo puntajes moderados, de forma que algunas de ellas se consideran recomendables para próximas intervenciones.

Para futuras investigaciones se sugiere eliminar las sesiones grupales semanales y realizarlas de manera personalizada, con menor intervalo entre una sesión y otra, por ejemplo, tres veces a la semana. Ante las dificultades para ubicar a las víctimas del mismo caso, se sugiere convocar desde el inicio la participación de víctimas de los mismos delitos, pero de otros casos, tal vez personas que recientemente hayan sufrido los hechos y estén motivadas a alguna intervención similar.

## Conclusiones

La literatura internacional ha evidenciado que las intervenciones de justicia restaurativa y de terapia de aceptación y compromiso han logrado trayectorias de eficacia, aunque en la presente investigación los resultados no permitieron llegar a cambios significativos, debido a la no adherencia de las jóvenes ofensoras al programa, la desconfianza en la intervención grupal, dificultades logísticas institucionales y complicaciones al ubicar a las víctimas para que participaran.

Adicionalmente, se identificaron situaciones complejas, como casos de violencia cruzada donde ambas personas en conflicto han tenido el lugar de víctima y ofensora, aspecto que requiere un abordaje no tradicional de justicia restaurativa, sino creativo, en el que ambos expresen el daño y generen acciones de reparación.

Para futuras investigaciones se sugiere utilizar la escala EVAJR para medir el impacto en el cambio de actitudes, así como usar las

tres técnicas que fueron mejor ponderadas por las participantes —la dinámica de los globos, aceptar el dolor como el clima, y asistiendo a mi propio funeral—. Asimismo, se recomienda hacer intervenciones personalizadas, intensivas y en lo posible desinstitucionalizadas. Si se requiere hacerlo dentro de la institución, sería favorable no necesariamente depender de las víctimas directas, sino recurrir a perjudicados de delitos similares, pero de otros casos, e incluso explorar si población de la misma institución con historial de victimización podría cumplir este papel.

## Referencias

- Albo, C. (2012). *Guía de Justicia Restaurativa de Resolución Northwest*. Colegio Colombiano de Psicólogos.
- Ávila, N. (2015). *Eficacia de un programa de justicia restaurativa dirigido a adolescentes incluidos en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Ayala, S. (2012). *Imaginario de los internos e internas reclusos en los establecimientos penitenciarios y carcelarios del área metropolitana de Bucaramanga sobre el tratamiento penitenciario* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Bolívar, D. y Vanfraechem, I. (2015). Víctimas en justicia restaurativa: ¿sujetos activos o en necesidad? Un estudio europeo desde la perspectiva de operadores sociales. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1437-1457. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.vjrs>
- Consejo Nacional de Política Social [Conpes 3629]. (2009). *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes: Política de atención al adolescente en conflicto con la ley*. Departamento Nacional de Planeación. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/conpes-3629-srpa.pdf>
- European Commission. (2010). *European best practices of restorative justice in criminal procedures. Conference publication*. Ministry of Justice and Law Enforcement of the Republic of Hungary. [http://www.epimelites.anilikon.gr/pdf/European\\_Best\\_Practices\\_of\\_Restorative\\_Justice\\_in\\_the\\_Criminal\\_Procedure.pdf](http://www.epimelites.anilikon.gr/pdf/European_Best_Practices_of_Restorative_Justice_in_the_Criminal_Procedure.pdf)
- Gavrielides, T. (2005). Some meta-theoretical questions for restorative justice. *Ratio Juris*, 18(1) 84-106 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2005.00287.x>

- Hayes, S. y Pankey, J. (2009). Acceptance. En W. O'Donohue, J. Fisher y S. Hayes (Eds.), *Cognitive Behavior Therapy. Applying Empirically Supported Techniques in your Practice*. John Wiley & Sons.
- Hayes, S. y Pierson, H. (2004). Acceptance and commitment therapy. En A. Freeman (Ed.), *Encyclopedia of cognitive behavior therapy*. Springer.
- Hayes, S. y Smith, S. (2005). *Get out of your mind & into your life. The new of acceptance & commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S., Strosal, K. y Wilson, K. (2003). *Acceptance and Commitment Therapy An Experiential Approach to Behavior Change*. Guilford Press.
- Hazlett-Stevens, H. y Craske, M. (2009). Breathing retraining and diaphragmatic breathing techniques. En W. O'Donohue, J. Fisher y S. Hayes (Eds.), *Cognitive behavior therapy. Applying Empirically Supported Techniques in Your Practice*. John Wiley & Sons.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2015). *Adolescentes, jóvenes y delitos. Elementos para la comprensión de la delincuencia juvenil en Colombia*. Procesos Digitales.
- Kuo, S., Longmire, D. y Cuvelier, S. (2010). An empirical assessment of the process of restorative justice. *Journal of Criminal Justice*, 38(3) 318-328. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2010.03.006>
- Ley 906 de 2004. Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal. Diario oficial n.º 45.658 del 1 de septiembre de 2004. Congreso de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=14787>
- Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Diario oficial n.º 46383 del 6 de septiembre de 2006. Congreso de Colombia. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=66205](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=66205)
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Diario oficial números 46.446 del 8 de noviembre de 2006 y 46453 del 15 de noviembre de 2006. Congreso de Colombia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- McKay, M., Forsyth, J. y Eifert, G. (2010). *Your life on purpose*. New Harbinger Publications, Inc.

- Méndez, Y. (2015). *Actitudes hacia la justicia restaurativa y estrategias de afrontamiento en jóvenes infractores de la Ley Penal Colombiana* (Tesis de grado). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Justicia y del Derecho (2013). *Prevención de delincuencia en jóvenes y adolescentes: conversaciones regionales desde una perspectiva de derechos*. Ministerio de Justicia, Viceministerio de Política Criminal y Justicia Restaurativa <https://minjusticia.gov.co/Portals/0/sala%20de%20prensa/documentos/Prevencion-de-la-delincuencia-en-jovenes-y-adolescentes.compressed.pdf>
- Murillo, C. y Ramírez, C. (2014). *Implementación y evaluación de justicia restaurativa en un caso de responsabilidad penal para adolescentes* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Handbook on restorative justice programmes*. United Nations on Drugs and Crime.
- Padilla, A. (2011). *La prestación de servicios a La comunidad. Una sanción con oportunidades para desarrollar procesos de Justicia Restaurativa en el Sistema colombiano de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Buenas prácticas, experiencia piloto y propuesta para su implementación*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Padovani, A. (2010). *El modelo restaurativo en el sistema de justicia de adolescentes. Justicia de adolescentes. Perspectivas y programas de intervención*. Consejo Superior de la Judicatura.
- Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Ministerio de Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Rey, C. (2004). La terapia de aceptación y compromiso: sus aplicaciones y principales fundamentos conceptuales, teóricos y metodológicos. *Suma Psicológica*, 11(2) 267-284. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134233585008>
- Rojas, C. (2009). *Justicia Restaurativa en el código de procedimiento penal colombiano*. Ediciones Doctrina y Ley.
- Tapias, A., Ávila, N., Méndez, E., Méndez, Y. y Ramírez, C. (2017). *Justicia Restaurativa en Colombia. Aplicaciones desde la academia*. Editorial USTA.
- Umbreit, M. Vos, B. y Coates, R. B. (2006). Restorative justice dialogue: Evidence-Based Practice. *Center for Restorative Justice & Peacemaking*, 1, 1-16. [http://www.antonioacasella.eu/restorative/Umbreit\\_2006.pdf](http://www.antonioacasella.eu/restorative/Umbreit_2006.pdf)

- Vaandering, D. (2011). A faithful compass: rethinking restorative justice to find clarity. *Contemporary Justice Review*, 14(3), 307-328. <https://doi.org/10.1080/10282580.2011.589668>
- Valiñas, M. y Vanspauwen, K. (2009). Truth-seeking after violent conflict: experiences from South Africa and Bosnia and Herzegovina. *Contemporary Justice Review*, 12(3), 269-288. <https://doi.org/10.1080/10282580903105780>
- Van Camp, T. y Wemmers, J. (2016). Victims' reflections on the protective and proactive approaches to the offer of restorative justice: The importance of information. *Canadian Journal of Criminology & Criminal Justice*, 58(3), 415-442. <https://doi.org/10.3138/cjccj.2015.E03>
- Wood, W. R. y Suzuki, M. (2016). Four challenges in the future of restorative justice. *Victims & Offenders*, 11(1), 149-172. <https://doi.org/10.1080/15564886.2016.1145610>

# Distorsiones cognitivas en conducta delictiva: Una revisión sistemática

ADRIANA ESPINOSA-BECERRA  
ANDREA GUERRERO-ZAPATA  
ERIKA MAYORGA-SIERRA

## Introducción

Los elevados índices de criminalidad sugieren que la comprensión de la conducta delictiva se ha convertido en uno de los más grandes retos de la psicología en general y de la psicología jurídica y forense en particular. Esta última busca explicar aquella conducta en su total complejidad con el fin de llegar tanto a propuestas de evaluación e intervención eficaces como al planteamiento de estrategias que realmente aporten a su prevención (Cepeda y Ruiz, 2016; Redondo y Andrés-Pueyo, 2007). De ahí la necesidad de comprender teóricamente los atributos a evaluar relacionados con esta problemática, así como las metodologías que se lo permiten, con el objetivo de favorecer los procesos de evaluación psicológica forense (Espinosa-Becerra, 2016; Espinosa-Becerra y Martínez, 2017; Lobo et al., 2016).

Es sabido que la emisión de conductas antisociales obedece a la presencia de distintos factores dinámicos o estáticos (Redondo et al., 2007) y a la forma en que estos interactúan entre sí (Mohamed et al., 2011). Como plantean diversos autores, una de las variables que juega un papel de gran relevancia es la forma errada en que el sujeto procesa la información del entorno, es decir, las *distorsiones cognitivas* (en adelante DC) (Roncero et al., 2016). Existen múltiples estudios que confirman que los procesos cognitivos pueden derivar, por diversas

circunstancias, en errores en el procesamiento de la información y la racionalidad, y en alteraciones en el pensamiento crítico, lo cual cuenta con una estrecha relación con el despliegue de conductas contrarias al derecho (Álvarez et al., 2012; Burn y Brown, 2006; Cepeda, 2012; Marshall, 2001; Marshall et al., 2001; Nas et al., 2008; Ostrosky et al., 2009; Pervan y Hunter, 2007; Roncero et al., 2016; Ward, 2000).

Según VandenBos (2007), las DC son pensamientos, percepciones o creencias defectuosas o inexactas, firmemente sostenidas a pesar de la evidencia objetiva contradictoria, producto del aprendizaje, que ayudan a superar los controles internos que aparecen en el momento de elegir una conducta y mantener la estabilidad tras el evento, con el fin de evitar el autocastigo moral y autocuestionamientos que afecten la autoestima. Sobre ellas se han hecho múltiples estudios en diferentes problemáticas, como lo son el juego patológico, los trastornos de ansiedad, el consumo de pornografía infantil, y la relación entre DC, sintomatología depresiva y adaptación social, entre otras (Mallorquí-Bagué et al., 2019; Orłowski et al., 2020; Ota et al., 2020; Steel et al., 2020). En comportamientos delictivos, a partir de las DC, el sujeto logra excusar, explicar, justificar o minimizar la gravedad de su conducta, y, a través de afirmaciones hechas antes, durante y después del delito busca reducir el estrés que pueda ocasionar la ejecución de dicha conducta (Cepeda y Ruiz, 2016; Ruiz, 2014).

A través del modelo de juicio de las DC, el estudio de Ward et al. (2006) plantea que estas no siempre son la consecuencia de creencias inadaptativas, debido a que las DC pueden surgir también por la necesidad de cambiar la forma en que la persona evalúa una acción, y porque permiten, de alguna forma, la elección de una conducta desviada cuando se carece de recursos para alcanzarla de forma adaptativa, y a partir de ello se pasa a negar la acción o a minimizar sus consecuencias. En este mismo sentido, Gannon et al. (2007) consideran que la definición generalizada de distorsiones cognitivas como justificaciones, racionalizaciones o creencias inadaptativas, entre otros, termina siendo demasiado amplia, ya que aborda una gran variedad de fenómenos cognitivos diferentes.

Aunque son innumerables los estudios que apuntan a la relación entre DC y conducta delictiva, existen otros, como el de Cepeda y Ruiz

(2016), cuyos resultados no muestran con claridad esta relación. Por tal razón, se hace necesario conocer y analizar los diferentes planteamientos teóricos y empíricos en torno a la relación entre las DC y la conducta delictiva, a través de un análisis sistemático que permita entender a profundidad este constructo y su influencia en la conducta delictiva, y sentar una postura teórica que sirva como base para posteriores investigaciones que busquen el planteamiento de estrategias y métodos de evaluación, intervención y prevención.

En este sentido, para este análisis sistemático se planteó como objetivos: 1) identificar las diferentes formas de entender las DC; 2) reconocer los principales instrumentos de evaluación y medición de las DC; 3) identificar las variables asociadas al estudio de las DC en términos del tipo de comportamiento delictivo; e 4) identificar las asociaciones planteadas entre las DC y otros constructos psicológicos.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario indagar respecto a las principales aproximaciones teóricas y metodológicas en el estudio de las distorsiones cognitivas y su relación con el comportamiento delictivo, así como sobre los principales indicadores bibliométricos encontrados en estos estudios. El análisis del papel que juegan las DC en la emisión de una conducta delictiva aportará a las explicaciones sobre el comportamiento antisocial y, por ende, a su prevención, predicción y tratamiento.

## Método

### Tipo de estudio

Se realizó una revisión sistemática acerca del constructo disonancias/distorsiones cognitivas relacionadas con la conducta/comportamiento antisocial/delictivo en adolescentes y adultos. Los métodos implementados en este estudio están fundamentados en las directrices establecidas por Petticrew y Roberts (2008) y por el Modelo Campbell para revisiones sistemáticas.

## Recolección de datos

Como fuentes documentales se utilizaron las revistas indexadas en siete bases/índices de datos: Scopus, Web of Science, Science Direct, PsycARTICLES, SciELO, Redalyc y Psychology Database ProQuest. Los términos de búsqueda en idioma inglés y traducidos al español se identificaron a partir del *Thesaurus of Psychological Index Terms* (Gallagher-Tuleya, 2007) y el Diccionario de Psicología de la American Psychological Association (VandenBos, 2015), los cuales fueron combinados a través de los operadores booleanos OR y AND, a saber: las palabras *cognitive dissonance* (disonancia cognitiva) OR *cognitive distortion* (distorsión cognitiva) AND *delinquen\** (delincuen\*) OR *aggres\** (agres\*) OR *violen\** (violen\*) OR *crim\** (crim\*) OR *criminal behavior* (conducta/comportamiento criminal, conducta/comportamiento delictivo) OR *antisocial behavior* (conducta/comportamiento antisocial), en el título, el resumen o las palabras clave de los artículos publicados entre 2007 y 2017.

## Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión contemplados en la revisión bibliográfica fueron: 1) artículos ubicables en revistas indexadas, con revisión por pares y con factor de impacto; 2) artículos de investigación empírica, teóricos, de reflexión, meta-análisis, revisiones sistemáticas cualitativas o cuantitativas que abordaran la relación entre disonancia/distorsión cognitiva y conducta/comportamiento delictivo/antisocial; 3) según el caso, artículos con población o muestra de cualquier edad y sexo, con o sin identificación de patologías de orden fisiológico, psiquiátrico o psicológico.

Se excluyeron las fuentes correspondientes a ensayos, reseñas de libros, conferencias, tesis y trabajos de grado, y aquellas fuentes que no cumplieran con los criterios de inclusión.

Para la selección y categorización de las fuentes se diseñó una base de datos documental para registrar la siguiente información: 1) autores —con información e índices de citación e impacto—, 2) artículo —con información e índices de citación e impacto—,

3) revista —con información e índices de citación e impacto—, 4) resumen, 5) palabras clave, 6) tipo de estudio, 7) diseño, 8) edad de los participantes, 9) sexo de los participantes, 10) tamaño muestral, 11) instrumentos o técnicas de evaluación y medición, 12) propiedades psicométricas del instrumento, 13) definición de disonancia/distorsión cognitiva, 14) estrategias de intervención, 15) otras variables psicológicas relacionadas, 16) tipo de comportamiento antisocial/delictivo, 17) otros tipos de comportamiento antisocial/delictivo relacionados, y 18) hallazgos principales.

Una vez realizada la búsqueda inicial, se procedió a seleccionar las fuentes que cumplían con los criterios de inclusión. Dicha selección se estandarizó por medio de la estimación del índice de acuerdo interjueces. Si el valor de dicho índice era superior o igual al 66 %, la fuente se incluía; cuando dicho valor fue menor al 66 %, el conflicto se resolvió a partir de la discusión entre las investigadoras. Posteriormente, se realizó el mismo procedimiento de selección con base en la lectura del texto completo de las fuentes.

## Resultados

Culminado el primer filtro, se identificaron 136 artículos, con los cuales se hizo un análisis por jueces que llevó a un total de 94 estudios con control de calidad. Con respecto a la cantidad de publicaciones por año, se observa que, dentro del rango analizado, los años con mayor cantidad de publicaciones fueron 2011 y 2014, con 12 publicaciones cada uno, y que la menor productividad se presentó en el 2007, con 6 publicaciones. Se observa un decremento en la publicación después de cada pico.

En el 21.95 % de los artículos, el autor principal procede de EE. UU., seguido por Reino Unido (17.07 %), España (9.75 %), Países Bajos (14.63 %), y algún país latinoamericano (3.65 %). Se observa una tendencia a investigar más con personas de su mismo país. Con respecto a la filiación institucional, en el 6.38 % de las publicaciones la filiación del autor principal es de la Universidad de Kent (Inglaterra), y en el 5.31 %, de la Universidad del País Vasco (España), siendo estas universidades las que más han publicado sobre el tema durante el período analizado.

La identificación de los términos de los diseños metodológicos se realizó a partir de la clasificación de diseños de investigación propuesta por Ato et al. (2013), donde se consideran tres estrategias —manipulativa, asociativa y descriptiva—, que dan lugar a 10 diseños metodológicos. Según esa distribución, prevalecen los diseños explicativos ( $n = 21$ ), enfocados principalmente en la formulación de modelos soportados estadísticamente sobre la relación entre distorsiones cognitivas y variables observables, manifiestas o latentes, de orden psicológico, criminológico y forense.

En segundo lugar se encuentran dos tipos de diseños: 1) estudios teóricos en la forma de revisiones narrativas ( $n = 17$ ), dirigidos a ofrecer actualizaciones teóricas acerca de la relación entre las DC y los comportamientos delictivos, principalmente aquellos relacionados con agresiones sexuales; y 2) estudios cuasiexperimentales ( $n = 16$ ), en su mayoría orientados a estimar la efectividad de diversas estrategias de intervención y modificación de DC en poblaciones asociadas a variables delictivas —p. ej., agresores sexuales, agresores de pareja, etc.—; sin embargo, de estos, solo cuatro reportaron el tamaño del efecto de la intervención. Por su parte, los diseños menos frecuentes fueron los de caso único ( $n = 3$ ), meta-análisis ( $n = 3$ ) y descriptivos ( $n = 3$ ).

Frente al tamaño muestral, se encontraron desde estudios de caso con un único participante, hasta una investigación longitudinal correlacional con 1361 participantes; de las 63 investigaciones empíricas identificadas, 29 tenían muestreos de 1 a 100 participantes, 17 con un rango entre 101 y 200 participantes, cuatro entre 201 y 300 participantes, cuatro entre 301 y 400 participantes, y nueve con muestras de más de 401 participantes.

Por otro lado, en las investigaciones aplicadas, la mayor cantidad de estudios se desarrolló en adultos (53.22 %), seguida de estudios con adolescentes (38.7 %), estudios con población mixta (3.22 %), y solo un estudio consideró población infantil. Frente al sexo de los participantes, el 61.29 % corresponde a estudios con hombres, el 4.83 % a estudios con mujeres, y el 33.87 % a estudios mixtos.

Respecto a la relación entre DC y otros constructos psicológicos, los más prevalentes fueron ira, consumo de sustancias psicoactivas y rasgos psicopáticos —cuatro publicaciones cada uno—; autoestima,

depresión, conducta antisocial y empatía —tres publicaciones cada uno—; y personalidad, trastornos de personalidad, dificultades en expresión emocional, habilidades de comunicación, habilidades en solución de problemas y ansiedad —dos publicaciones cada uno—. En la Tabla 1 se muestra el número de publicaciones en las que se encontraron conductas antisociales o delictivas relacionadas con DC.

Tabla 1. Tipos de comportamientos delictivos y antisociales asociados a distorsiones cognitivas

Comportamiento delictivo	Comportamiento antisocial
Delitos sexuales (n = 31)	Consumo de sustancias (n = 4)
Violencia contra la pareja (n = 11)	Conducta agresiva/oposicional (n = 3)
Ofensas sexuales a niños (n = 8)	Agresión destructiva (n = 2)
Violencia generalizada (n = 6)	Castigo físico a niños (n = 1)
Delincuencia juvenil (n = 4)	Agresión reactiva y proactiva (n = 1)
Robos (n = 5)	Consumo de pornografía infantil (n = 1)
Homicidio (n = 3)	Bullying (n = 1)
Daño a la propiedad (n = 3)	
Asaltos (n = 2)	
Lesiones personales (n = 2)	
Genocidio (n = 1)	
Incesto (n = 1)	
Violencia contra la mujer (n = 1)	
Violencia de género (n = 1)	
Tráfico de drogas (n = 1)	

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en la Tabla 2 se encuentran los 23 instrumentos de medición y evaluación de DC identificados en esta revisión. Los más frecuentemente usados fueron: 1) el cuestionario de autorreporte *How I Think Questionnaire* (HIT-Q), que evalúa DC autosirvientes y discrimina entre ofensores y sujetos control (Gini y Pozzoli, 2013; Karim y Begum, 2016; Wallinius et al., 2011), siendo los adolescentes en conflicto con la ley penal y los que tienen un nivel educativo bajo quienes presentan más DC (Nas et al., 2008); y 2) el *Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia* (IPDMV), que evalúa creencias irracionales hacia los roles de género y la subordinación de la mujer con respecto al hombre, y la aceptación del uso

de violencia como estrategia de solución de conflictos —se advierte la precaución en su uso en tanto que no discrimina, de forma sensible, entre diferentes tipos de violencia, ni los cambios generados por la intervención (Loinaz, 2014)—. Frente al año de publicación de los instrumentos, el primero fue el *Multiphasic Sex Inventory* (MSI), publicado en 1984, y el más reciente fue *The Psychological Assessment Scale for Sex Offenders* (PASSO), publicado en 2016.

Otros instrumentos utilizados fueron el *Implicit Relational Assessment Procedure* (IRAP), que resultó efectivo para identificar diferencias entre agresores sexuales de niños y no agresores (Dawson et al., 2009); el *Abel Assessment for Sexual Interest* y el *Multiphasic Sex Inventory-II*, que permiten relacionar DC, el interés y la excitación sexuales (Tong, 2007); y, finalmente, el *Brief Irrational Thoughts Inventory* (BITI), que cuenta con validez de constructo y convergente en nivel satisfactorio y suficiente, y que permite un buen diagnóstico, tratamiento y evaluación de pensamientos irracionales relacionados con problemas de conducta en adolescentes (Hoogsteder et al., 2014).

Tabla 2. Instrumentos de medición de distorsiones cognitivas y sus propiedades psicométricas

n	Nombre del instrumento	Autores	Año	Consistencia interna	Confiabilidad
16	How I Think Questionnaire (HIT)	Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G. y Liao, A. K.	2001	.63 a .97	.63 a .96
8	Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia (IPDMV)	Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J.	1998	.84 a .94	.8 a .92
3	Children's Negative Error Questionnaire (CNCEQ)	Leitenberg, H., Yost, L. W. y Carrol-Wilson, N.	1986	.85 a .95	
3	The Cognitive Distortion Scale (CDS)	Gannon, T. A.	2006		.97

n	Nombre del instrumento	Autores	Año	Consistencia interna	Confiabilidad
2	Cognitive Triad Inventory for Children (CTI-C)	Kaslow, N. J., Stark, K. D., Printz, B., Livingston, R. y Tsai, S. L.	1992	.89 a .96	.92
2	Sex Offender Acceptance of Responsibility Scales (SOARS)	Peacock, E. J.	2000		.69 a .92
2	Selected scales of the Hanson Sex Attitudes Questionnaire (HSAQ)	Hanson, R. K., Gizzarelli, R. y Scott, H.	1994	.81	.92
1	The Multiphasic Sex Inventory-II Female Version (MSI-II)	Nichols, H. R. y Molinder, I.	1996	.8	.88
1	Multiphasic Sex Inventory (MSI)	Nichols, H. R. y Molinder, I.	1984		
1	Multiphasic Sex Inventory-II	Nichols, H. R. y Molinder, I.	1996		
1	Cognitive Scale	Abel, G. G., Gore, D., Holland, C. L., Camp, N., Becker, J. V. y Rathner, J.	1989		.76
1	Victim Empathy Distortion Scale	Beckett, R. C. y Fisher, D.	1994	.89	.95
1	Children and Sex Cognitions Questionnaire	Beckett, R. C.	1987	.9	.63
1	Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP)	Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Power, P., Hayden, E., Milne, R. y Stewart, I.	2006		
1	MOLEST Scale	Bumby, K. M.	1996	.95 a .97	.84

n	Nombre del instrumento	Autores	Año	Consistencia interna	Confiabilidad
1	Comprehensive Inventory of Denial-Sex Offender Version (CID-SO)	Jung, S.	2004	.82 a .92	.91 a .95
1	RAPE Scale	Bumby, K. M.	1996	.97	.86
1	The Psychopathic Personality Inventory-Revised: Short Form (PPI-R:SF)	Lilienfeld, S. O. y Widows, M. R.	2005		
1	Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles (PICTS)	Walters, G. D.	1995	.95	
1	The Psychological Assessment Scale for Sex Offenders (PASSO)	Redondo, S., Martínez, M., Ramírez-Pérez, M. y Martínez-Catena, A.	2016		
1	Cognitive Distortions Question Tool About Rape	Tülü, I. A. y Erden, G.	2014	.97	
1	Brief Irrational Thoughts Inventory (BITI)	Hoogsteder, L. M., Wissink, I. B., Stams G. J., Van Horn, J. E. y Hendriks, J.	2014	.88	
1	The Inventory of Beliefs About Wife Beating (IBWB)	Saunders, D. G., Lynch, A. B., Grayson, M. y Linz, D.	1987		

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, respecto a los términos utilizados en las palabras clave, se identificó que distorsiones cognitivas, o *cognitive distortion*, fue el más frecuente, utilizado en 44 artículos (52.39 %); en segundo lugar está *sex offenders*, o agresores sexuales, utilizado en 16 artículos (19.05 %); seguido de *antisocial behavior*, o comportamiento antisocial, e *intimate partner violence*, o violencia de pareja, en siete artículos cada uno;

y a estos les sigue el término *cognitive dissonance*, o disonancia cognitiva, utilizado en seis artículos.

Con base en la información analizada, en el 23.40 % de los artículos no se incluye la definición de DC; el 29.79 % la definen como un conjunto de creencias, actitudes o pensamientos incorrectos; y el 12.77 %, en línea con la definición de Barriga et al. (2001), las consideran como una forma incorrecta de explicar, significar y atender a la realidad; en el 5.51 % de los estudios se consideran cogniciones; el 6.38 % de los estudios acoge la definición relacionada con un proceso interno o una declaración propia; en el 4.26 % como una justificación para la conducta desviada y como conclusiones ilógicas o equivocadas; el 3.19 % las entienden como representaciones mentales; el 2.13 % como técnicas de neutralización; y el 2.13 % como prácticas sociales. Esta disparidad en definiciones (Blake y Gannon, 2008; Friestad, 2012; Marshall et al., 2011; Navathe et al., 2008; Paulauskas, 2013; Weismore y Esposito-Smythers, 2010) contrasta con la coincidencia sobre la función de las DC, pues todos la relacionan con la conducta inadecuada, en tanto que sirve para facilitarla, favorecerla, justificarla y explicarla.

Por otra parte, existe una tendencia clara frente a intereses investigativos para fortalecer el desarrollo y comprensión de las DC y su relación con conducta delictiva (Arrigoni et al., 2013; Auburn, 2010; Barriga et al., 2009; Chambers et al., 2008; Navathe et al., 2008; Van Leeuwen et al., 2014; Waldram, 2010), y otro de los temas de interés principales en el estudio de las DC en relación con la conducta delictiva —proactiva o reactiva— está relacionado con la forma en que se presentan —actitudes, creencias y pensamientos disfuncionales—, la función que tienen en los procesos cognitivos —explicar, justificar o anular la conducta inadecuada—, la forma en la cual impactan en la conducta —favorece el desarrollo y refuerza—, y las consecuencias internas que de esta se derivan —reducción de la culpa, redireccionamiento de la responsabilidad y minimización del impacto de la conducta inadecuada— (Adriaanse et al., 2014; Barriga et al., 2008; Koolen et al., 2012; Ribeaud y Eisner, 2015; Rebellon et al., 2014; Roncero et al., 2016; Youngs y Canter, 2012).

Adicional a esto, también se identificó interés por conocer otras variables que influyen en la conducta violenta o delictiva, como la historia

de experiencias traumáticas en la infancia, que generan esquemas mentales maladaptativos y que, por tanto, favorecen la aparición de DC que inciden y refuerzan la conducta inadaptada (Chakhssi et al., 2013; Chereji et al., 2012; Cuadra et al., 2014; De Vries et al., 2016; Gilbert y Daffern, 2017; Loinaz, 2014; Nunes y Jung, 2013; Rasmussen, 2012; Rohany et al., 2011; Saborío, 2010; Smeijers et al., 2017; Strickland, 2008; Ó Ciardha, 2011). Estas experiencias traumáticas son más complejas cuando están influenciadas por el funcionamiento neuropsicológico de las funciones ejecutivas y por los contextos familiares, culturales y comunitarios (Pulido-Barbosa et al., 2017; Rasmussen, 2012), los rasgos psicopáticos (Chabrol et al., 2014; Chabrol et al., 2011; Niesten et al., 2015), y el consumo del alcohol (Tülü y Erden, 2014); sin embargo, en sujetos psicopáticos las DC se reducen o desaparecen (Cima et al., 2017).

En jóvenes, además, la etiqueta de delincuente y las neutralizaciones son factores importantes en relación con la delincuencia más grave (Cechaviciute y Kenny, 2007), y se evidencia una relación entre DC y consumo de sustancias (Loinaz, 2014), depresión, autocrítica, autoculpa, indefensión, desesperanza y preocupación por el peligro (Rohany et al., 2010), negación del problema y culpabilización de la víctima (Gannon et al., 2007; Miller et al., 2017; Nunes et al., 2013), desarrollo moral (Gannon et al., 2007; Langdon et al., 2011), y con conductas como el *bullying* (Shim y Shin, 2015). En otra línea está la propuesta de la disonancia cognitiva como moderador de conducta en jóvenes prosociales (Alvarado y Ramírez, 2014).

La tendencia más desarrollada en la investigación de DC es la relación que se le atribuye con la violencia de pareja, donde se diferencian dos tipos de agresores según los factores de riesgo y las DC: 1) los agresores solo de pareja, sujetos estables emocionalmente e integrados socialmente; y 2) los antisociales, sujetos violentos de forma generalizada, poco estables emocionalmente y no integrados socialmente (Loinaz et al., 2010; Loinaz et al., 2011). Además, los agresores de pareja adultos muestran síntomas psicopatológicos y déficits psicológicos (Echeburúa et al., 2009; Echeburúa y Amor, 2010; Echeburúa y Amor, 2016), pero, contrario a esto, el estudio de Boira y Tomás-Aragonés (2011) niega la presencia de psicopatología y arguye bajas puntuaciones en depresión, ansiedad y hostilidad, y moderadas en empatía con la víctima y

presencia de DC (Boira y Tomás-Aragónés, 2011; Whiting et al., 2014) relacionadas con el papel social de la mujer, la legitimación del uso de la violencia (Davis, 2012) y la aceptación de la responsabilidad del maltrato (Echeburúa et al., 2009). Algunos autores (Boira et al., 2011) argumentan que las DC, en relación con los pensamientos referidos a la mujer, son independientes de otras variables.

Otra línea de investigación de gran interés se ha fundamentado en la propuesta de Ward sobre las *teorías implícitas* (Arrigoni et al., 2013), con la cual se acerca a la clasificación de subtipos de agresores sexuales (Johnson y Beech, 2017; Ó Ciardha, 2015) y los focos de dichas teorías implícitas (Weldon, 2016). Por otro lado, la *teoría de la mente extendida* (EMT) ofrece una nueva forma de definir las DC presentes en la conducta sexual desviada, pues la relaciona con procesos cognitivos desviados que no cumplen con estándares normativos (Ward y Casey, 2010). De hecho, se logra comprobar en diferentes estudios que la presencia de DC es mayor en agresores sexuales —principalmente infantiles y con contacto— que en agresores sexuales por internet, sujetos violentos no sexuales y en población normalizada (Bartels y Merdian, 2016; Cepeda et al., 2016; De Vries et al., 2016; Elliott et al., 2009; Howitt y Sheldon, 2007; Kebbell et al., 2008; Navathe et al., 2008; Ó Ciardha, 2011). Además, se analizan múltiples variables contextuales, sociales e individuales que inciden en esta conducta sexual inadecuada y se relacionan con las DC (Boillat et al., 2017; Coxe y Holmes, 2009; Cuadra et al., 2014; Houtepen et al., 2014; Jung y Carlson, 2011; Martínez-Catena y Redondo, 2016; Sigre-Leirós et al., 2015), y se establecen tipos de DC específicas en agresores sexuales (Carvalho y Nobre, 2014; DeLong et al., 2010; Szumski et al., 2018).

Finalmente, se encontraron programas de intervención y la evaluación de su impacto, aunque esta en muchos casos no es concluyente y en otros es contradictoria (Echeburúa et al., 2010; Ferrer-Pérez et al., 2017). Específicamente, los programas más referenciados fueron: 1) el programa *Equip*, que reduce las DC, pero no confirma la reducción de reincidencia (Brugman y Bink, 2011; Helmond et al., 2012; Helmond et al., 2015; Murray et al., 2012; Ware y Mann, 2012; Yates, 2009); 2) el *GPS-Growing pro-social*, un programa grupal con fines de rehabilitación para personas con comportamiento antisocial

y para prevención secundaria o terciaria, sobre el cual se han encontrado múltiples fortalezas (Brazão et al., 2013); 3) el *Programa de intervención cognitivo-conductual*, que parece mostrar resultados favorables (Echeburúa y Amor, 2010; Echeburúa et al., 2016; Sevene et al., 2017); 4) el SOCP (Martínez-Catena y Redondo, 2017); 5) el *Programa de control de la agresión sexual* de Garrido y Beneyto (1996, Martínez-Catena y Redondo, 2016); 6) el *Protocolo de intervención* de Echeburúa y Fernández-Montalvo (1998, Echeburúa y Fernández-Montalvo, 2009); 7) el PRIA (Menacho et al., 2015); y 8) el *Programa psicosocial para delitos de violencia de género* (Ruiz y Expósito, 2008). En los estudios revisados se discute la efectividad de estos programas, pero los resultados no son concluyentes.

## Discusión

Frente a la cantidad de publicaciones por año, en los artículos analizados no se encontró una tendencia clara que muestre aumento o disminución. Específicamente, se encontraron dos picos importantes en 2011 y 2014, y no hubo un año en el rango definido que no tuviera estudios, lo cual da cuenta del interés de los investigadores y de las revistas científicas en publicar de manera recurrente artículos sobre el tema. Estas publicaciones se realizaron, en su mayoría, en revistas de alto impacto y de origen norteamericano y europeo, y hay pocas publicaciones realizadas por investigadores o en revistas de Latinoamérica, lo cual sugiere la necesidad de adelantar estudios en dicho contexto.

De otro lado, en los estudios revisados prevalecen los diseños explicativos, en los cuales se busca “probar modelos acerca de las relaciones existentes entre un conjunto de variables, tal y como se derivan de una teoría subyacente” (Ato et al., 2013, p. 1052), y no se registran estudios experimentales, debido a la dificultad de manipular una variable en el estudio de las DC en comportamientos antisociales/delictivos.

Con respecto a los instrumentos de evaluación utilizados en la medición de las DC, la herramienta más utilizada fue el *How I Think Questionnaire* (HIT), y solo se encontró un instrumento en español, el *Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia* (IPDMV). Esto invita a la creación de herramientas de

evaluación en habla hispana o a la adaptación de instrumentos existentes para incentivar el estudio de esta temática en Latinoamérica.

De igual manera, se pudo demostrar el acuerdo que existe en la comprensión de las DC como un proceso cognitivo y la función que cumple para reducir la culpa que la conducta inadecuada pueda generar; sin embargo, queda al descubierto la falta de unanimidad en su definición. Pese a esto, ningún estudio especifica la diferencia entre disonancias y distorsiones, quizás porque se utilizan de forma indistinta, o porque se asume claridad en el lector, situaciones ambas que pueden llevar a errores en la interpretación y comprensión del tema.

Finalmente, respecto al uso de palabras clave, se identificaron 239 términos, por lo cual queda en evidencia que, al momento de hacer una búsqueda, no hay unanimidad en los términos que permitan su identificación, razón por la cual incrementa la probabilidad de perder información científicamente relevante. Otros términos relevantes fueron violencia de pareja y comportamiento antisocial, lo cual da cuenta del especial interés de la academia en ahondar en la investigación de la conducta antisocial en el contexto familiar y en el abuso sexual. Problemáticas como el maltrato infantil, la violencia filioparental, la violencia social, entre otros, son procesos permeados por la forma en que el sujeto lee e interpreta su realidad; así, el estudio de las DC resulta de gran interés para ampliar la comprensión de las distintas formas de conductas violentas y delictivas, lo que, a su vez, se constituiría como la base para la propuesta de programas de prevención e intervención que permitan reducir la cifra de criminalidad.

**Conflicto de intereses:** dada la naturaleza teórica de este escrito, no existe conflicto de intereses por parte de las autoras.

## Referencias<sup>1</sup>

- \*Adriaanse, M., Weijers, J., De Ridder, D., De Witt Huberts, J. y Evers, C. (2014). Confabulating reasons for behaving bad: The psychological consequences of unconsciously activated behaviour that violates one's standards. *European Journal of Social Psychology*, 44(3), 255-266. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2005>
- \*Alvarado, J. M. y Ramírez, J. M. (2014). Aggression, pleasure, and cognitive dissonance. *Open Psychology Journal*, 7(1), 50-56. <https://doi.org/10.2174/1874350101407010050>
- Álvarez, M., Valencia, O. y Parra, S. (2012). "Dígame: ¿por qué?". Observatorio Sistema Penal Acusatorio. IEMP Ediciones.
- \*Arrigoni, F., Jiménez, J., Navarro, J. y Mendoza, P. (2013). An applied therapeutic program for men convicted of gender violence. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23(1), 3-9. <https://doi.org/10.5093/aj2013a2>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- \*Auburn, T. (2010). Cognitive distortions as social practices: An examination of cognitive distortions in sex offender treatment from a discursive psychology perspective. *Psychology, Crime and Law*, 16(1-2), 103-123. <https://doi.org/10.1080/10683160802621990>
- \*Barriga, A. Q., Hawkins, M. A. y Camelia, C. R. (2008). Specificity of cognitive distortions to antisocial behaviours. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 18(2), 104-116. <https://doi.org/10.1002/cbm.683>
- \*Barriga, A., Sullivan-Cosetti, M. y Gibbs, J. (2009). Moral cognitive correlates of empathy in juvenile delinquents. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 19(4), 253-264. <https://doi.org/10.1002/cbm.740>
- \*Bartels, R. y Merdian, H. (2016). The implicit theories of child sexual exploitation material users: An initial conceptualization. *Aggression and Violent Behavior*, 26, 16-25. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.11.002>
- \*Blake, E. y Gannon, T. (2008). Social perception deficits, cognitive distortions, and empathy deficits in sex offenders: A brief review. *Trauma, Violence, and Abuse*, 9(1), 34-55. <https://doi.org/10.1177/1524838007311104>

---

1 Las referencias marcadas con un asterisco (\*) indican los estudios incluidos en la revisión.

- \*Boira, S. y Tomás-Aragónés, L. (2011). Características psicológicas y motivación para el cambio en hombres condenados por violencia contra la pareja. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 48-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023516006>
- \*Boillat, C., Deuring, G., Pflueger, M., Graf, M. y Rosburg, T. (2017). Neuroticism in child sex offenders and its association with sexual dysfunctions, cognitive distortions, and psychological complaints. *International Journal of Law and Psychiatry*, 54, 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2017.05.010>
- \*Brazão, N., da Motta, C. y Rijo, D. (2013). From multimodal programs to a new cognitive-interpersonal approach in the rehabilitation of offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 18(6), 636-643. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.07.018>
- \*Brugman, D. y Bink, M. (2011). Effects of the EQUIP peer intervention program on self-serving cognitive distortions and recidivism among delinquent male adolescents. *Psychology, Crime and Law*, 17(4), 345-358. <https://doi.org/10.1080/10683160903257934>
- Burn, M. y Brown, S. (2006). A review of the cognitive distortions in child sex offenders: An examination of the motivations and mechanisms that underlie the justification for abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 11(3), 225-236. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.002>
- \*Carvalho, J. y Nobre, P. (2014). Early maladaptive schemas in convicted sexual offenders: Preliminary findings. *International Journal of Law and Psychiatry*, 37(2), 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2013.11.007>
- \*Cechaviciute, I. y Kenny, D. (2007). The relationship between neutralizations and perceived delinquent labeling on criminal history in young offenders serving community orders. *Criminal Justice and Behavior*, 34(6), 816-829. <https://doi.org/10.1177/0093854806298210>
- Cepeda, Z. (2012). *Empatía y distorsiones cognitivas en personas no reclusas y en condenados por delitos sexuales y delitos violentos en Boyacá* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- \*Cepeda, Z. y Ruiz, J. (2016). Distorsiones cognitivas: diferencias entre abusadores sexuales, delincuentes violentos y un grupo control. *Revista Criminalidad*, 58(2), 141-156. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v58n2/v58n2a05.pdf>
- \*Chabrol, H., Goutaudier, N., Melioli, T., van Leeuwen, N. y Gibbs, J. (2014). Impact of antisocial behavior on psychopathic traits in a community

- sample of adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 78(3), 228-42. <https://doi.org/10.1521/bumc.2014.78.3.228>
- \*Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R. y Gibbs, J. (2011). Relations between self-serving cognitive distortions, psychopathic traits, and antisocial behavior in a non-clinical sample of adolescents. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 887-892. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.008>
- \*Chakhssi, F., De Ruiter, C. y Bernstein, D. (2013). Early maladaptive cognitive schemas in child sexual offenders compared with sexual offenders against adults and nonsexual violent offenders: An exploratory study. *Journal of Sexual Medicine*, 10(9), 2201-2210. <https://doi.org/10.1111/jsm.12171>
- \*Chambers, J., Eccleston, L., Day, A., Ward, T. y Howells, K. (2008). Treatment readiness in violent offenders: The influence of cognitive factors on engagement in violence programs. *Aggression and Violent Behavior*, 13(4), 276-284. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.04.003>
- Chereji, S., Pinteá, S. y David, D. (2012). The relationship of anger and cognitive distortions with violence in violent offenders' population: A meta-analytic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4(1), 59-77. <https://journals.copmadrid.org/ejpalc/art/ed277964a8959e72a0d987e598dfbe72>
- \*Cima, M., Korebrits, A., Stams, G. y Bleumer, P. (2017). Moral cognition, emotion, and behavior in male youth with varying levels of psychopathic traits. *International Journal of Law and Psychiatry*, 54, 155-162. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2017.06.011>
- \*Coxe, R. y Holmes, W. (2009). A comparative study of two groups of sex offenders identified as high and low risk on the static-99. *Journal of Child Sexual Abuse*, 18(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/10538710902743925>
- \*Cuadra, L., Jaffe, A., Thomas, R. y DiLillo, D. (2014). Child maltreatment and adult criminal behavior: Does criminal thinking explain the association? *Child Abuse and Neglect*, 38(8), 1399-1408. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.02.005>
- \*Davis, R. (2012). Physical assaults against children. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 4(1), 54-61. <https://doi.org/10.1108/17596591211192993>
- \*Dawson, D., Barnes-Holmes, D., Gresswell, D., Hart, A. y Gore, N. (2009). Assessing the implicit beliefs of sexual offenders using the implicit relational

- assessment procedure: A first study. *Sexual Abuse: Journal of Research and Treatment*, 21(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/1079063208326928>
- \*DeLong, R., Durkin, K. y Hundersmarck, S. (2010). An exploratory analysis of the cognitive distortions of a sample of men arrested in internet sex stings. *Journal of Sexual Aggression*, 16(1), 59-70. <https://doi.org/10.1080/13552600903428235>
- \*De Vries, S., Hoeve, M., Stams, G. y Asscher, J. (2016). Adolescent-parent attachment and externalizing behavior: The mediating role of individual and social factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 283-294. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9999-5>
- \*Echeburúa, E. y Amor, P. (2010). Psychopathological profile and therapeutic intervention with male batterers. *Revista Española de Medicina Legal*, 36(3), 117-121. [https://doi.org/10.1016/S0377-4732\(10\)70040-7](https://doi.org/10.1016/S0377-4732(10)70040-7)
- \*Echeburúa, E. y Amor, P. (2016). Hombres violentos contra la pareja: ¿tienen un trastorno mental y requieren tratamiento psicológico? *Terapia Psicológica*, 34(1), 31-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082016000100004>
- \*Echeburúa, E., Amor, P. y de Corral, P. (2009). Hombres violentos contra la pareja: trastornos mentales y perfiles tipológicos. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 27-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80112469003>
- \*Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (2009). Evaluación de un programa de tratamiento en prisión de hombres condenados por violencia grave contra la pareja. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 5-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712020001>
- \*Elliott, I., Beech, A., Mandeville-Norden, R. y Hayes, E. (2009). Psychological profiles of internet sexual offenders: Comparisons with contact sexual offenders. *Sexual Abuse: Journal of Research and Treatment*, 21(1), 76-92. <https://doi.org/10.1177/1079063208326929>
- Espinosa-Becerra, A. y Martínez, H. (2017). Prueba pericial psicológica en presunta víctima de delito sexual. Un caso de ausencia de antijuricidad material. En A. Tapias (Comp.), *Psicología Forense. Casos y modelos de pericias para América Central y del Sur* (pp. 181-211). Ediciones de la U.
- Espinosa-Becerra, A. (2016). Prueba pericial psicológica. En L. Rodríguez-Cely (Coord.), *Psicología Jurídica y Forense: Debates, propuestas e investigaciones* (pp. 233-257). EOS Psicología Jurídica.
- \*Ferrer-Pérez, V., Bosch-Fiol, E. y Blahopoulou, I. (2017). Cognitive distortions in intervention programs with batterers in Spain. *Revista Iberoamericana*

*de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(43), 135-147. [https://doi.org/10.21865/RIDEP43\\_135](https://doi.org/10.21865/RIDEP43_135)

- \*Friestad, C. (2012). Making sense, making good, or making meaning? Cognitive distortions as targets of change in offender treatment. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 56(3), 465-482. <https://doi.org/10.1177/0306624X11402945>
- Gallagher-Tuleya, L. (Ed.). (2007). *Thesaurus of Psychological Index Terms. Eleventh edition*. British Library Cataloguing-in-Publication Data.
- \*Gannon, T., Keown, K. y Polaschek, D. (2007). Increasing honest responding on cognitive distortions in child molesters: The bogus pipeline revisited. *Sexual Abuse: Journal of Research and Treatment*, 19(1), 5-22. <https://doi.org/10.1007/s11194-006-9033-0>
- \*Gannon, T., Ward, T. y Collie, R. (2007). Cognitive distortions in child molesters: Theoretical and research developments over the past two decades. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 402-416. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.005>
- \*Gilbert, F. y Daffern, M. (2017). Aggressive scripts, violent fantasy and violent behavior: A conceptual clarification and review. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.05.001>
- \*Gini, G. y Pozzoli, T. (2013). Measuring self-serving cognitive distortions: A meta-analysis of the psychometric properties of the how I think questionnaire (HIT). *European Journal of Developmental Psychology*, 10(4), 510-517. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.707312>
- \*Helmond, P., Overbeek, G. y Brugman, D. (2012). Program integrity and effectiveness of a cognitive behavioral intervention for incarcerated youth on cognitive distortions, social skills, and moral development. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1720-1728. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.001>
- \*Helmond, P., Overbeek, G., Brugman, D. y Gibbs, J. (2015). A meta-analysis on cognitive distortions and externalizing problem behavior: Associations, moderators, and treatment effectiveness. *Criminal Justice and Behavior*, 42(3), 245-262. <https://doi.org/10.1177/0093854814552842>
- \*Hoogsteder, L., Wissink, I., Stams, G., van Horn, J. y Hendriks, J. (2014). A validation study of the brief irrational thoughts inventory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 32(3), 216-232. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10942-014-0190-7>

- \*Houtepen, J., Sijtsema, J. y Bogaerts, S. (2014). From child pornography offending to child sexual abuse: A review of child pornography offender characteristics and risks for cross-over. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 466-473. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.011>
- \*Howitt, D. y Sheldon, K. (2007). The role of cognitive distortions in paedophilic offending: Internet and contact offenders compared. *Psychology, Crime and Law, 13*(5), 469-486. <https://doi.org/10.1080/10683160601060564>
- Hundersmarck, S., Durkin, K. y Delong, R. (2007). Designing a classification system for internet offenders: Doing cognitive distortions. *Journal of Offender Rehabilitation, 45*(1-2), 257-273. [https://doi.org/10.1300/J076v45n01\\_17](https://doi.org/10.1300/J076v45n01_17)
- \*Johnson, L. y Beech, A. (2017). Rape myth acceptance in convicted rapists: A systematic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 34*, 20-34. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.03.004>
- \*Jung, S. y Carlson, E. (2011). Abuse histories and attributions of sexual offenders. *Journal of Criminal Psychology, 1*(1), 36-42. <https://doi.org/10.1108/20093829201100004>
- \*Karim, A. y Begum, T. (2016). The how I think questionnaire: Assessing its psychometric properties in bangladeshi culture. *Asian Journal of Psychiatry, 21*, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.02.004>
- \*Kebbell, M., Alison, L. y Hurren, E. (2008). Sex offenders' perceptions of the effectiveness and fairness of humanity, dominance, and displaying an understanding of cognitive distortions in police interviews: A vignette study. *Psychology, Crime and Law, 14*(5), 435-449. <https://doi.org/10.1080/10683160801950523>
- \*Koolen, S., Poorthuis, A. y Van Aken, M. (2012). Cognitive distortions and self-regulatory personality traits associated with proactive and reactive aggression in early adolescence. *Cognitive Therapy and Research, 36*(6), 776-787. <https://doi.org/10.1007/s10608-011-9407-6>
- \*Langdon, P., Murphy, G., Clare, I., Steverson, T. y Palmer, E. (2011). Relationships among moral reasoning, empathy, and distorted cognitions in men with intellectual disabilities and a history of criminal offending. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 116*(6), 438-456. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.6.438>
- Lobo, A., Espinosa-Becerra, A., Guerrero-Zapata, A. y Ospina, V. (2016). *Psicología forense en el proceso penal con tendencia acusatoria. Guía práctica para psicólogos y abogados*. Manual Moderno.

- \*Loinaz, I., Echeburúa, E. y Torrubia, R. (2010). Tipología de agresores contra la pareja en prisión. *Psicothema*, 22(1), 106-111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712699017>
- \*Loinaz, I., Ortiz-Tallo, M., Sánchez, L. y Ferragut, M. (2011). Clasificación multiaxial de agresores de pareja en centros penitenciarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 249-268. [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-379.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-379.pdf)
- \*Loinaz, I. (2014). Distorsiones cognitivas en agresores de pareja: Análisis de una herramienta de evaluación. *Terapia Psicológica*, 32(1), 5-17. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100001>
- Mallorquí-Baguéa, N., Vintro-Alcaraza, C., Verdejo-García, A., Granero, R., Fernández-Aranda, F., Magaña, P., Mena-Moreno, T., Aymamí N., Gómez-Peña, M., Del Pino-Gutiérrez, A., Mestre-Bacha, G., Menchón, J. y Jiménez-Murcia, S. (2019). Impulsivity and cognitive distortions in different clinical phenotypes of gambling disorder: Profiles and longitudinal prediction of treatment outcomes. *European Psychiatry*, 61, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2019.06.006>
- Marshall, W., Hamilton, K. y Fernández, Y. (2001). Empathy Deficits and Cognitive Distortions in Child Molesters. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/107906320101300205>
- \*Marshall, W., Marshall, L. y Kingston, D. (2011). Are the cognitive distortions of child molesters in need of treatment? *Journal of Sexual Aggression*, 17(2), 118-129. <https://doi.org/10.1080/13552600.2011.580572>
- \*Martínez-Catena, A. y Redondo, S. (2016). Etiología, prevención y tratamiento de la delincuencia sexual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.04.003>
- \*Martínez-Catena, A. y Redondo, S. (2017). Psychological treatment and therapeutic change in incarcerated rapists. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9(1), 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.11.001>
- \*Menacho, I., Marchena, E., Navarro, J. y Vinaza, I. (2015). Intervención en hombres condenados por violencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 405-418. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.135>
- \*Miller, A., Williams, C., Day, C. y Esposito-Smythers, C. (2017). Effects of cognitive distortions on the link between dating violence exposure and

- substance problems in clinically hospitalized youth. *Journal of Clinical Psychology*, 73(6), 733-744. <https://doi.org/10.1002/jclp.22373>
- Mohamed, L., Arce, E. y Novo, M. (2011). Teorías explicativas del comportamiento antisocial. En F. Fariña y R. Arce (Coords.), *Prevención e intervención con menores en riesgo de desviación social* (pp. 11-51). Andavira Editora.
- \*Murray, A., Wood, J. y Lilienfeld, S. (2012). Psychopathic personality traits and cognitive dissonance: Individual differences in attitude change. *Journal of Research in Personality*, 46(5), 525-536. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.05.011>
- \*Navathe, S., Ward, T. y Gannon, T. (2008). Cognitive distortions in child sex offenders: An overview of theory, research y practice. *Journal of Forensic Nursing*, 4(3), 111-122. <https://doi.org/10.1111/j.1939-3938.2008.00019.x>
- \*Nas, C., Brugman, D. y Koops, W. (2008). Measuring self-serving cognitive distortions with the “How I Think” Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 24(3), 181-189. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.24.3.181>
- \*Niesten, I., Nentjes, L., Merckelbach, H. y Bernstein, D. (2015). Antisocial features and “faking bad”: A critical note. *International Journal of Law and Psychiatry*, 41, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.03.005>
- \*Nunes, K. y Jung, S. (2013). Are cognitive distortions associated with denial and minimization among sex offenders? *Sexual Abuse: Journal of Research and Treatment*, 25(2), 166-188. <https://doi.org/10.1177/1079063212453941>
- \*Ó Ciardha, C. (2011). A theoretical framework for understanding deviant sexual interest and cognitive distortions as overlapping constructs contributing to sexual offending against children. *Aggression and Violent Behavior*, 16(6), 493-502. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.05.001>
- \*Ó Ciardha, C. (2015). Experts in rape: Evaluating the evidence for a novice-to-expert continuum in the offense behavior and cognition of sexual offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 20, 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.12.003>
- Ó Ciardha, C. y Ward, T. (2013). Theories of cognitive distortions in sexual offending: What the current research tells us. *Trauma, Violence, and Abuse*, 14(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/1524838012467856>
- Olusanya, O. (2013). A macro-micro integrated theoretical model of mass participation in genocide. *The British Journal of Criminology*, 53(5), 843-863. <https://doi.org/10.1093/bjc/azt027>

- Orlowski, S., Tietjen, E., Bischof, A., Brandt, D., Schulte, L., Bischof, G., Besser, B., Trachte, A. y Rumpf, H. (2020). The association of cognitive distortions and the type of gambling in problematic and disordered gambling. *Addictive Behaviors*, 106445. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106445>
- Ostrosky, F., Romero, C., Vélez, A. y Villalpando, R. (2009). Asociaciones implícitas como método para la detección de violencia y psicopatía. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 4(2), 170-178. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5745524.pdf>
- Ota, M., Takeda, S., Pu, S., Matsumura, H., Araki, T., Hosoda, N., Yamamoto, Y., Sakakihara, A. y Kaneko, K. (2020). The Relationship Between Cognitive Distortion, Depressive Symptoms, and Social Adaptation: A Survey in Japan. *Journal of Affective Disorders*, 265, 453-459. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.094>
- \*Paulauskas, R. (2013). Is causal attribution of sexual deviance the source of thinking errors? *International Education Studies*, 6(4), 20-28. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n4p20>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences. A practical guide*. Blackwell Publishing.
- Pervan, S. y Hunter, M. (2007). Cognitive Distortions and Social Self-Esteem in Sexual Offenders. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 3(1), 75-91. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.585.8480&rep=rep1&type=pdf>
- Pulido-Barbosa, A., Ballén-Villamarín, M. y Quiroga-Baquero, L. (2017). Funciones ejecutivas, rasgos de personalidad e impulsividad en condenados por acceso carnal violento. *Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 13(2), 169-185. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0002.03>
- \*Rasmussen, L. (2012). Victim and victimizer: The role of traumatic experiences as risk factors for sexually abusive behavior. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 49(4), 270-279. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23585464/>
- \*Rebblon, C., Manasse, M., Van Gundy, K. y Cohn, E. (2014). Rationalizing delinquency: A longitudinal test of the reciprocal relationship between delinquent attitudes and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 77(4), 361-386. <https://doi.org/10.1177/0190272514546066>

- Redondo, S. y Andrés-Pueyo, A. (2007). La psicología de la delincuencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 147-156. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1499.pdf>
- Redondo, S., Pérez, M. y Martínez, M. (2007). El riesgo de incidencia en agresores sexuales: investigación básica y valoración mediante el SVR-20. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 187-195. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1502.pdf>
- \*Ribeaud, D. y Eisner, M. (2015). The nature of the association between moral neutralization and aggression: A systematic test of causality in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 68-84. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0068>
- Ridenour, T., Caldwell, L., Coatsworth, J. y Gold, M. (2011). Directionality between tolerance of deviance and deviant behavior is age-moderated in chronically stressed youth. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 20(2), 184-204. <https://doi.org/10.1080/1067828X.2011.555278>
- \*Rohany, N., Zamani, A., Yusooif, F. y Khairudin, R. (2010). Cognitive distortion and depression among juvenile delinquents in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 272-276. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.087>
- \*Rohany, N., Zamani, A., Khairudin, R. y Shahrazad, W. (2011). Family functioning, self-esteem, self-concept and cognitive distortion among juvenile delinquents. *Social Sciences*, 6(2), 155-163. <https://doi.org/10.3923/sscience.2011.155.163>
- \*Roncero, D., Andreu, J. y Peña, M. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.04.002>
- Ruiz, J. (2014). Evaluación psicológica forense en acusados de delitos sexuales. En E. García-López (Ed.), *Psicopatología forense, comportamiento humano y tribunales de justicia* (pp. 266-288). Manual Moderno.
- \*Ruiz, S. y Expósito, F. (2008). Intervención con Hombres en Suspensión Condicional de Condena por Violencia de Género. *Anuario de Psicología Jurídica*, 18, 81-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315024785009>
- \*Saborío, C. (2010). Análisis de caso: factores que influyeron una adolescente en la comisión del acto homicida. *Revista Costarricense de Psicología*, 29(44), 49-63. <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/55>

- \*Sevene, A., Edlund, J. y Easton, C. (2017). Role of offender perception in treatment outcome. *Advances in Dual Diagnosis*, 10(2), 83-94. <https://doi.org/10.1108/ADD-01-2017-0003>
- \*Shim, H. y Shin, E. (2015). Peer-group pressure as a moderator of the relationship between attitude toward cyberbullying and cyberbullying behaviors on mobile instant messengers. *Telematics and Informatics*, 33(1), 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.06.002>
- \*Sigre-Leirós, V., Carvalho, J. y Nobre, P. (2015). Rape-related cognitive distortions: Preliminary findings on the role of early maladaptive schemas. *International Journal of Law and Psychiatry*, 41, 26-30. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.03.003>
- \*Smeijers, D., Brazil, I., Bulten, E. y Verkes, R. (2017). Retrospective parental rejection is associated with aggressive behavior as well as cognitive distortions in forensic psychiatric outpatients. *Psychology of violence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/vio0000134>
- Steel, C., Newman, E., O'Rourke, S. y Quayle, E. (2020). A systematic review of cognitive distortions in online child sexual exploitation material offenders. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101375>
- \*Strickland, S. (2008). Female sex offenders: Exploring issues of personality, trauma, and cognitive distortions. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(4), 474-489. <https://doi.org/10.1177/0886260507312944>
- Szumski, F., Bartels, R., Beech, A. y Fisher, D. (2018). Distorted cognition related to male sexual offending: The multi-mechanism theory of cognitive distortions (MMT-CD). *Aggression and Violent Behavior*, 39, 139-151. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.001>
- \*Tong, D. (2007). The penile plethysmograph, Abel assessment for sexual interest, and MSI-II: Are they speaking the same language? *American Journal of Family Therapy*, 35(3), 187-202. <https://doi.org/10.1080/01926180701226762>
- \*Tülü, I. y Erden, G. (2014). Crime analysis regarding sex offenders in turkey: Psychological profiling, cognitive distortions and psychopathy among rapists. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25(1), 19-30. <https://doi.org/10.5080/u7070>
- VandenBos, G. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. American Psychological Association.

- \*Van Leeuwen, N., Rodgers, R., Gibbs, J. y Chabrol, H. (2014). Callous-unemotional traits and antisocial behavior among adolescents: The role of self-serving cognitions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(2), 229-237. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9779-z>
- \*Wallinius, M., Johansson, P., Larden, M. y Dernevik, M. (2011). Self-serving cognitive distortions and antisocial behavior among adults and adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 38(3), 286-301. <https://doi.org/10.1177/0093854810396139>
- Ward, T. (2000). *Sexual Offenders Cognitive Distortions as Implicit Theories*. University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- \*Ward, T. y Casey, A. (2010). Extending the mind into the world: A new theory of cognitive distortions in sex offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 15(1), 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.002>
- Ward, T., Gannon, T. y Keown, K. (2006). Beliefs, values, and action: The judgment model of cognitive distortions in sexual offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 323-340. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.10.003>
- \*Ware, J. y Mann, R. (2012). How should “acceptance of responsibility” be addressed in sexual offending treatment programs? *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.02.009>
- \*Weismoore, J. y Esposito-Smythers, C. (2010). The role of cognitive distortion in the relationship between abuse, assault, and non-suicidal self-injury. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(3), 281-290. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9452-6>
- \*Waldram, J. (2010). Moral agency, cognitive distortion, and narrative strategy in the rehabilitation of sexual offenders. *Ethos*, 38(3), 251-274. <https://doi.org/10.1111/j.15481352.2010.01144.x>
- Walters, G. (2002). The psychological inventory of criminal thinking styles (PICTS): A review and meta-analysis. *Assessment*, 9, 278-291. <https://doi.org/10.1177/1073191102009003007>
- \*Weldon, S. (2016). Implicit theories in intimate partner violence sex offenders: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Family Violence*, 31(3), 289-302. <https://doi.org/10.1007/s10896-015-9774-y>
- \*Whiting, J., Parker, T. y Houghtaling, A. (2014). Explanations of a violent relationship: The male perpetrator’s perspective. *Journal of Family Violence*, 29(3), 277-286.

- \*Yates, P. (2009). Is sexual offender denial related to sex offence risk and recidivism? A review and treatment implications. *Psychology, Crime and Law*, 15(2-3), 183-199. <https://doi.org/10.1080/10683160802190905>
- \*Youngs, D. y Canter, D. (2012). Narrative roles in criminal action: An integrative framework for differentiating offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 17(2), 233-249. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.2011.02011.x>

## Sobre los autores

### **Óscar Acevedo**

Psicólogo y especialista en Gerencia Social por la Universidad de Antioquia. Diplomado en Pedagogía Social Crítica por la Fundación Universidad Católica Luis Amigó. Magíster en Estudios Culturales por la Pontificia Universidad Javeriana. Cuenta con estudios complementarios en filosofía (ocho semestres en la Universidad de Antioquia) y en historia del arte (Maestría en Historia del Arte de la Universidad de Antioquia, primer semestre culminado). Actualmente es docente de la Maestría en Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás, donde ha trabajado desde el año 2013.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2892-7521>

Correo electrónico: [oscaracevedo@usantotomas.edu.co](mailto:oscaracevedo@usantotomas.edu.co)

### **Diego Mauricio Aponte Canencio**

Médico cirujano y especialista clínico en Psiquiatría por la Universidad del Rosario. Filósofo por la Universidad de los Andes. Magíster en Estudios Políticos por la Universidad Javeriana. Es docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Externado y director del grupo de investigación Salud, Conocimiento Médico y Sociedad. Cuenta con trayectoria en investigación y

publicaciones en temas de convergencia entre las ciencias sociales y humanas y los procesos de salud y enfermedad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4129-9980>

Correo electrónico: [diego.aponte@uexternado.edu.co](mailto:diego.aponte@uexternado.edu.co)

## **Bernardo Castiblanco Torres**

Psicólogo y magíster en Salud Pública por la Universidad Nacional de Colombia. Docente de tiempo completo de la Universidad Santo Tomás, con experiencia en docencia universitaria e investigación, construcción, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas, elaboración de diagnósticos locales y metodologías para el desarrollo de Análisis de Situación de Salud, enfermedades crónicas, intervención en crisis y conducta suicida. Ha sido director del programa de Especialización en Promoción en Salud y Desarrollo Humano en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, y ha colaborado en la elaboración de proyectos en salud pública, psicología social de la salud, psicología clínica y psicología deportiva con la Organización de los Estados Iberoamericanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4064-0355>

Correo electrónico: [bernardocastiblanco@usantotomas.edu.co](mailto:bernardocastiblanco@usantotomas.edu.co)

## **Carlos Alberto Cuevas Ramírez**

Psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología Clínica y de la Familia por la Universidad Santo Tomás. Aspirante a doctor en Estudios Interdisciplinarios del Género y Políticas de Igualdad por la Universidad de Salamanca, España. Psicoterapeuta en el consultorio independiente *Carlos Cuevas Psicoterapia*. Cuenta con experiencia como docente e investigador en instituciones de educación superior, con filiación como egresado de la maestría. Sus intereses investigativos tienen como énfasis la diversidad sexual, las relaciones amorosas disidentes, la psicoterapia sistémica, y el enfoque diferencial, de género e interseccional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5481-6011>

Correo electrónico: [carlos.cuevas.psicoterapia@gmail.com](mailto:carlos.cuevas.psicoterapia@gmail.com)

## **Alicia Durán Echeverri**

Psicóloga por la Pontificia Universidad Javeriana con maestría en Psicología Educativa y formación en intervención y terapia sistémica. Es psicoterapeuta individual, de parejas y de familia, docente e investigadora universitaria, formadora de terapeutas sistémicos, e investigadora en temas psicosociales, como el desarrollo comunitario, las problemáticas de familia y niñez, la violencia en la familia, y la salud mental. En los últimos años, su interés se ha centrado en trabajar alrededor del conflicto sociopolítico del país y en las consecuencias de este en las personas y comunidades, así como en la cualificación de procesos de reintegración de excombatientes y, más recientemente, con el programa Javeriano de Paz y Reconciliación. Cuenta con experiencia en la coordinación de procesos de acompañamiento transdisciplinar con diferentes grupos de comunidades que estuvieron o están inmersas en el contexto del conflicto armado del país, con el fin de generar bienestar y procesos de paz y reconciliación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0067-1934>

Correo electrónico: [duan-a@javeriana.edu.co](mailto:duan-a@javeriana.edu.co)

## **Adriana Espinosa-Becerra**

Psicóloga por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Especialista y magíster en Psicología Jurídica por la Universidad Santo Tomás de Colombia. Ha desarrollado proyectos de formación e investigación en psicología forense, psicología del testimonio, evaluación de violencia sexual, violencia de género, evaluación y gestión del riesgo, entre otros. Es exfuncionaria de la Unidad Operativa de Investigación Criminal de la Defensoría del Pueblo en calidad de perito forense en psicología y capacitadora. Se ha desempeñado como consultora tanto en organizaciones gubernamentales —como el Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia, la FGN y el ICBF— como en organizaciones no gubernamentales —como la FUPAD, ACDI-VOCA, Humanity and Inclusion y UNODC—. Se ha desempeñado como autora, tutora y facilitadora en diferentes programas de cooperación internacional con la USAID y la Unión Europea. Actualmente es docente universitaria

de pregrado y posgrado a nivel nacional e internacional, pertenece al Listado de Peritos del Colegio Colombiano de Psicólogos, y es perito forense y asesora privada. Cuenta con publicaciones en temas relacionados con la psicología jurídica y forense.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3172-862X>

Correo electrónico: [adrianaespinosa@usantotomas.edu.co](mailto:adrianaespinosa@usantotomas.edu.co)

## **Federica Facchin**

Doctora en Psicología por la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán, Italia. Psicóloga, psicoterapeuta. Actualmente es investigadora en psicología dinámica de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán, Italia. En la misma universidad, es docente de la cátedra de Psicología Clínica de los Vínculos Familiares, en el programa de Maestría en Psicología Clínica y Promoción de la Salud: Persona, Relaciones Familiares y Comunitarias, y docente de psicología dinámica en el programa trienal en Ciencias Técnicas y Psicológicas. Es coordinadora del Seminario de Ética Deontológica para la profesión de psicólogo de la Sede de Milán y es docente del Módulo de Fenomenología Interpretativa del Doctorado en Psicología en la misma universidad. Sus intereses de investigación comprenden principalmente la salud femenina, con particular referencia al sufrimiento psicológico asociado a la endometriosis, así como el estudio de la violencia de género, en especial aquella relacionada con la violencia en los vínculos de pareja. Frente a lo anterior, cuenta con numerosas publicaciones interdisciplinarias de alto impacto investigativo y académico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8944-1440>

Correo electrónico: [federica.facchin@unicatt.it](mailto:federica.facchin@unicatt.it)

## **Irene Giovanni Aguilar**

Psicóloga y filósofa y magíster en Psicología Clínica por la Pontificia Universidad Javeriana, con doctorado por la Universidad de Tilburg de Holanda. Durante varios años se ha dedicado al trabajo de la educación para la paz y al ejercicio profesional de la psicología clínica en contextos de intervención, formación y supervisión. A partir de una

perspectiva de trabajo sistémico-construccionista y con un especial interés en los estudios de construcción de paz y salud mental, ha integrado metodologías provenientes del enfoque colaborativo y de las prácticas dialógicas para fomentar procesos relacionales y comunicacionales que aumenten el bienestar de personas, familias y comunidades en diferentes contextos. Actualmente es docente e investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana y se encuentra vinculada al grupo de investigación de Sujeto y Relaciones, donde es directora y evaluadora de trabajos de grado y tesis de especialización, maestría y doctorado en temas relacionados con salud mental, intervenciones en violencias, DDR y familia. Ha participado en el diseño de productos de apropiación social del conocimiento y de eventos de socialización con las comunidades para presentar resultados de investigación. Es autora y evaluadora permanente de artículos en revistas indexadas de salud pública colombianas y latinoamericanas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6495-6859>

Correo electrónico: [igiovanni@javeriana.edu.co](mailto:igiovanni@javeriana.edu.co)

## Alejandro Granados-García

Filósofo, psicólogo sistémico y politólogo, con magíster en Filosofía y candidato a doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Javeriana. Es profesor e investigador en la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, investigador en el Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar (CICMHM-Escuela Superior de Guerra), e integrante del equipo de investigación conformado por la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Santo Tomás y la Pontificia Universidad Javeriana que —de la mano con la Agencia para la Reincorporación y la Normalización— diseñó e implementó una estrategia multimodal de incidencia en la salud mental de personas en proceso de reintegración, sus familias y contextos cercanos. Sus principales campos e intereses de trabajo son la construcción de paces cotidianas, el análisis de conflictos y violencias —con énfasis en los mundos de la vida cotidiana—, la comprensión de los procesos de reintegración de excombatientes, la configuración de subjetividades en grupos armados, la construcción de memoria histórica, y la reflexión

sobre la crueldad y la ética. Cuenta con un interés especial por el estudio de las experiencias vividas y los mundos de la vida cotidiana desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7201-4872>

Correo electrónico: [alejgranadosgarcia@gmail.com](mailto:alejgranadosgarcia@gmail.com)

## **Pablo Guerrero Ospina**

Psicólogo y magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás. Especialista en Gerencia de Recursos Humanos por la Universidad EAN. Candidato a doctor en Ciencias de la Educación. Cuenta con amplia experiencia en procesos de gestión académica, docencia en educación superior y coordinación de procesos educativos de consultoría y educación continua en instituciones del sector público y privado con comunidades escolares y vulnerables a nivel grupal, familiar, de pareja e individual. Esta diversidad de campos de aplicación de la psicología le han permitido tener una visión integral de los procesos individuales y grupales en los que se desenvuelven las personas, lo cual ha incidido en el desarrollo de intervenciones más éticas, humanas y justas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9802-7532>

Correo electrónico: [pabloguerrero@usantotomas.edu.co](mailto:pabloguerrero@usantotomas.edu.co)

## **Andrea Guerrero-Zapata**

Psicóloga por la Universidad de los Andes. Especialista y magíster en Psicología Jurídica por la Universidad Santo Tomás. Psicofisióloga Forense Poligrafista. Doctora en Ciencias Forenses por la Universidad Popular Autónoma de Veracruz, México. Diplomado en Coordinación Parental. Con más de 18 años de experiencia, se ha desempeñado como asesora, consultora y psicóloga forense en entidades del ámbito jurídico y de seguridad. Ha sido docente universitaria de pregrado y posgrado de psicología jurídica, psicología forense e investigación científica. Fue directora de la Maestría en Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás en Bogotá. Cuenta con publicaciones de libros, capítulos

de libros y artículos científicos en revistas indexadas. Actualmente es perito privado y docente de posgrados en psicología jurídica de la Universidad Santo Tomás, y pertenece al listado de peritos del Colegio Colombiano de Psicólogos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7129-2459>

Correo electrónico: [jazminguerrero@usantotomas.edu.co](mailto:jazminguerrero@usantotomas.edu.co)

## **Ricardo A. Jaramillo-Moreno**

Psicólogo por la Universidad de la Sabana. Magíster en Psicología por la Universidad Católica de Colombia. Doctor en Psicología por la Universidad del Salvador, Argentina. Es psicoterapeuta privado y docente universitario. Sus intereses investigativos se encuadran en el paradigma de la psicología humanista-existencial, la resiliencia y el desarrollo del potencial de las personas en contextos de la vida cotidiana. Ha dedicado casi toda su carrera a trabajar sobre los problemas relacionados con las adicciones y la violencia. Más recientemente, y desde su investigación doctoral, investiga temas relacionados con la familia y los contextos en los que se relaciona, en el marco de la resiliencia. Los últimos seis años los ha dedicado a la resiliencia en distintos campos, como en la privación de la libertad en el marco del conflicto, la violencia intrafamiliar y de género, el deporte de resistencia, y la flexibilidad psicológica y las relaciones amorosas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-6978>

Correo electrónico: [ricardojaramillom@gmail.com](mailto:ricardojaramillom@gmail.com)

## **Diana Janneth Laverde Gallego**

Psicóloga y magíster en Psicología Clínica y de la Familia por la Universidad Santo Tomás. Candidata a magíster en Antropología por la Universidad de los Andes. Es docente e investigadora de la Universidad Santo Tomás, líder del grupo Psicología, Familia y Redes, y líder de investigación formativa en la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia. Cuenta con trayectoria en psicología clínica de enfoque sistémico y complejo, y tiene intereses particulares en la investigación

e intervención en fenómenos asociados a la salud mental, la familia, los procesos de cambio en comunidades y sistemas sociales, y la psicoterapia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0907-1783>

Correo electrónico: [dianalaverde@usantotomas.edu.co](mailto:dianalaverde@usantotomas.edu.co)

## **Claudia Johana López Rodríguez**

Psicóloga y magíster en Psicología Clínica y de la Familia por la Universidad Santo Tomás. Cuenta con experiencia en la construcción y ejecución de proyectos de investigación-intervención en las áreas de ciencias sociales y humanas, con la formulación y ejecución de proyectos psicosociales y comunitarios. Tiene formación y práctica en el campo de la psicología clínica desde la perspectiva sistémica-compleja a nivel de intervención individual, de pareja y de familia. Es docente de planta en la Universidad Santo Tomás, con experiencia de más de siete años, donde es líder de prácticas clínicas supervisadas, docente e investigadora en la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia, y supervisora de prácticas en los Servicios de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología. Es autora de capítulos de libro relacionados con los temas de intervención sistémica con parejas, formación de terapeutas y emergencia corporal en psicoterapia. Ha participado como conferencista en eventos nacionales en temas relacionados con la psicología clínica y la salud mental, y es miembro activo de la Red Europea y Latinoamericana de Escuelas Sistémicas (RELATES) y de la Red de Instituciones de Servicios Universitarios de Atención Psicológica (Red ISUAP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9940-6311>

Correo electrónico: [claudia.lopez@usantotomas.edu.co](mailto:claudia.lopez@usantotomas.edu.co)

## **Juan Guillermo Manrique López**

Psicólogo por la Universidad Santo Tomás. Magíster en Psicoterapia Psicoanalítica por la Universidad Complutense de Madrid, España. Magíster en Antropología por la Universidad de los Andes. Candidato a Magíster en Psicología Clínica por la Pontificia Universidad Javeriana.

Es psicoanalista (IPA) y docente e investigador de la Universidad Santo Tomás, donde hace parte del grupo Psicología, Familia y Redes. Sus campos de interés en investigación giran alrededor de la salud mental, la familia y las ciencias sociales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3490-9349>

Correo electrónico: [juanmanrique@usantotomas.edu.co](mailto:juanmanrique@usantotomas.edu.co)

## **Erika Mayorga-Sierra**

Psicóloga por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctora en Psicología Jurídica y Forense por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Es perito y asesora privada, docente universitaria e investigadora en el área de la psicología jurídica, miembro fundador y presidente de la Asociación Colombiana de Justicia Terapéutica, miembro del Listado de Peritos del Colegio Colombiano de Psicólogos, miembro de la Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense, y miembro de la Junta Directiva de la Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0229-8627>

Correo electrónico: [erikamayorgausantotomas.edu.co](mailto:erikamayorgausantotomas.edu.co)

## **Luz Marina Moncada Torres**

Psicóloga por la Universidad Konrad Lorenz, magíster en Psicología Clínica y de la Familia por la Universidad Santo Tomás. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Es directora de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia y cuenta con amplia experiencia en procesos de consultoría y asesoría en las áreas clínica, educativa y organizacional de la psicología, y en la dirección y coordinación de programas de salud mental en instituciones públicas y privadas. Actualmente es decana de la Facultad de Psicología en la Universidad Cooperativa de Colombia, docente, investigadora y supervisora de trabajos de grado y posgrado, y consultora y asesora de licitaciones públicas y privadas en procesos de calidad de talento humano y en salud. Ha desarrollado y aplicado proyectos sociales en áreas clínicas y sociales en distintos municipios

del Meta, y ha llevado a cabo brigadas de proyección social en intervención psicosocial en poblaciones del Meta y la Orinoquía. Sus intereses investigativos se encuentran en torno a fenómenos clínicos y sociales como los trastornos del estado de ánimo, el suicidio, los trastornos del pensamiento y del comportamiento, el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia, la deserción y retención de estudiantes en educación superior, y la psicoorientación en contextos educativos de educación media y primaria, entre otros.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0507-8651>

Correo electrónico: [luzmoncada@usantotomas.edu.co](mailto:luzmoncada@usantotomas.edu.co)

## **Luis Quiroga-Baquero**

Psicólogo y magíster en Análisis Experimental del Comportamiento por la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Ciencia del Comportamiento: Opción en Análisis de la Conducta por la Universidad de Guadalajara, México. Candidato a Magíster en Estadística Aplicada por la Universidad Santo Tomás. Su interés académico y científico gira en torno a la investigación traslacional en los campos relacionados con el análisis de la conducta social, simbólica y lingüística humana, así como en el estudio de la toma de decisiones y la solución de problemas. Su interés en áreas aplicadas se centra en el análisis del comportamiento social, moral, antisocial y prosocial, en el análisis cuantitativo de datos, y en el desarrollo y evaluación de instrumentos de medición psicológica. En el ámbito tecnológico, cuenta con experiencia en el manejo y capacitación en software especializado para docencia, investigación y análisis cuantitativo y cualitativo de datos. Ha sido consultor para distintas entidades gubernamentales y no gubernamentales en temas relacionados con el comportamiento antisocial en adultos y adolescentes, y actualmente se desempeña como docente e investigador en la Maestría en Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9646-9860>

Correo electrónico: [luisquiroga@usantotomas.edu.co](mailto:luisquiroga@usantotomas.edu.co)

## Angie Paola Román Cárdenas

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás. Magíster en Mediación Familiar y Comunitaria y Doctora en Psicología Clínica por la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán, Italia. Actualmente se desempeña como docente del Doctorado en Psicología y es miembro del grupo de investigación en Psicología, Familia y Redes de la Universidad Santo Tomás. Cuenta con experiencia como docente, investigadora y supervisora clínica, con importante trayectoria en la psicoterapia individual, de pareja y de familia, en la mediación para la gestión de conflictos familiares y comunitarios, en la asesoría nacional e internacional para el diseño y ejecución de proyectos de investigación-intervención, y en la construcción de rutas de atención en salud mental. Es colaboradora internacional con el Centro de Investigación en Procesos de Mediación de la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán, y miembro de la red Medes de Italia (Asociación Nacional de Mediación y Solidaridad para la Familia y la Sociedad). Ha recibido reconocimientos por su labor investigativa y docente, y ha sido autora y editora de diversas publicaciones relacionadas con la psicología clínica, la supervisión de terapeutas en formación, la construcción de procesos de paz y las dinámicas de cuidado familiar y social desde una perspectiva sistémica, ecológica y compleja.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7519-0126>

Correo electrónico: [angieroman@usantotomas.edu.co](mailto:angieroman@usantotomas.edu.co)

## Luz Amparo Serrano

Abogada por la Universidad Santo Tomás. Especialista en Derecho de Familia por la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Santo Tomás. Magíster en Psicología Jurídica por la Universidad Santo Tomás. Doctora en Derecho Romano por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1465-6479>

Correo electrónico: [luzserrano@usantotomas.edu.co](mailto:luzserrano@usantotomas.edu.co)

## Ángela Tapias

Psicóloga por la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Peritaje Psicológico por la Universidad de Murcia, España. Master Internacional en Psicología Forense por la Universidad de Granada, España. Magíster en Psicología Jurídica por la Universidad Santo Tomás. Fundadora de la Maestría en Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás, de la Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense, y del Listado de Peritos de COLPSIC. Ha sido psicóloga forense particular durante toda la carrera, docente universitaria por más de 20 años, invitada como ponente en 11 países de Latinoamérica, en los cuales ha impartido más de 100 conferencias, y coautora de 11 libros y 32 artículos científicos. Ha recibido 25 galardones por su labor profesional, dentro de los que destacan el desempeño profesional sobresaliente del Colegio Colombiano de Psicólogos, labor destacada como egresada de la Universidad Nacional de Colombia, y miembro honorario del Colegio de Psicólogos de Perú, en mérito a la destacada trayectoria profesional y permanente aporte al desarrollo de la psicología latinoamericana. Actualmente es docente e investigadora de la Maestría de Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1131-6791>

Correo electrónico: [angelatapias@usantotomas.edu.co](mailto:angelatapias@usantotomas.edu.co)

## José Gabriel Zapata García

Psicólogo y magíster en Gobierno y Políticas Públicas por la Universidad Externado de Colombia. Es docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y del Centro de Investigación sobre Dinámica Social de la misma universidad. Sus campos de interés en investigación y docencia son la salud mental, la psicología social crítica y la política pública.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5939-4022>

Correo electrónico: [josez.zapata@uexternado.edu.co](mailto:josez.zapata@uexternado.edu.co)

# Índice temático

## A

- Abuso sexual, 263, 278, 282, 301, 302, 307, 309.
- Amor, 116, 117, 130.
- Amor romántico, 15, 65, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 123, 130, 131.
- Análisis correlacional, 13, 29, 40.
- Análisis narrativo conversacional, 54, 60, 82.
- Análisis paradigmático de contenido, 125.
- Análisis univariado, 95.
- Apego, 89.
- Aprendizaje por descubrimiento, 165.
- Confiabilidad, 182, 187, 194, 217, 302.
- Conflicto armado, 90, 97.
- Conocimientos pedagógicos, 150, 151, 154, 156, 158, 164, 171, 173.
- Construcción social, 117.
- Convivencia ciudadana, 17, 247.
- Corporalidad, 14, 49, 50, 51, 53, 64, 69, 72, 74, 78.
- Cuestionario de Evaluación Caracterización Familiar (CECAF), 15, 92, 93, 101, 105.
- Currículo, 140, 146, 159, 160, 161, 162, 172.

## C

- Cámara de Gesell, 55.
- Capital cultural, 163.
- Circunstancias sociopolíticas, 38, 40.
- Códigos de conocimiento educativo, 159.
- Competencias ciudadanas, 247, 249, 250, 255, 256, 259, 265, 267.
- Comportamiento jurídicamente relevante (CJR), 191, 198, 214.
- Comunicación, 69, 70.
- Condiciones de calidad de formulaciones de caso forense (CFQC), 193, 194, 202, 205, 209, 215, 242-245.
- Conducta delictiva, 19, 295, 295, 296, 305, 309.

## D

- Delincuencia, 271, 301, 306.
- Derechos del niño, 252, 253, 266.
- Desarme, desmovilización y reintegración (DDR), 89.
- Deserción, 280, 288, 289.
- Diagrama de formulación de caso forense (DFCF), 199, 203, 205.
- Diálogo apreciativo, 78.
- Diálogo generativo, 14, 49, 74, 79.
- Diálogo restaurativo, 281.
- Dimensión de la red vincular, 37, 40, 43.
- Dinámicas relacionales, 88.

- Diseño experimental, 277.  
 Diseños metodológicos, 300.  
 Distorsiones cognitivas, 19, 295, 296, 301, 305.  
 Docentes universitarios, 137, 140, 147, 149, 153.
- E**
- Encuentro restaurativo, 281, 282.  
 Enfoque teórico interpretativo hermenéutico-dialéctico, 124.  
 Enseñanza, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 172.  
 Epistemología compleja, 28, 49, 51, 54.  
 Escala de valoración de actitudes hacia la justicia restaurativa (EVAJR), 279, 284, 291.  
 Escenarios conversacionales, 14, 52, 54, 56, 57, 69, 77, 81.  
 Estilos de enseñanza, 156.  
 Estudio bibliométrico, 139.  
 Estudio experimental, 308.  
 Estudio exploratorio-descriptivo, 92.  
 Evaluación conductual, 185, 186.  
 Evaluación docente, 155.  
 Evaluación forense, 190.  
 Evaluación psicológica, 181, 184.  
 Experiencia docente, 165, 173.
- F**
- Familia, 13, 23, 64, 91, 93, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 128, 130, 256, 265, 274, 309.  
 Formación docente, 138, 140, 142, 157, 163, 164, 165, 167, 168, 170.  
 Formación informal, 165.  
 Formación pedagógica del docente universitario, 169.  
 Formación, 164.  
 Formulación de caso, 182, 183, 187, 189.  
 Formulación de caso forense, 17, 181, 182, 189, 191, 192, 194, 221, 222.
- G**
- Generatividad, 131.  
 Grupo armado ilegal (GAI), 15, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102.
- Grupo focal, 92.
- I**
- Identidad de género, 131.  
 Indicadores generativos, 26, 28, 44, 47, 49, 52.  
 Intento de suicidio, 67.  
 Intervención social, 13, 23.  
 Investigación-intervención, 14, 51, 54, 80, 82, 124.
- J**
- Justicia restaurativa, 18, 271, 272, 278, 284, 288.
- L**
- Ley de convivencia escolar, 254.
- M**
- Metacomunicación, 69, 70, 80, 82.  
 Método cualitativo, 124.  
 Método de codificación de contenido de las formulaciones de caso (CFCCM), 187.  
 Metodología biográfico-narrativa, 140.  
 Metodología cuantitativa, 277.  
 Modelo analítico funcional de formulación de caso forense (MAFFCF), 195, 196, 200, 203, 205, 209, 211, 215, 217, 220, 230-241.  
 Modelo analítico funcional, 17, 181, 184, 185, 194.  
 Modelo narrativo, 125.
- N**
- Narrativas, 50, 54, 65, 66.  
 Nivel socioeconómico, 13, 32, 41, 44.  
 Novedades adaptativas, 78.
- O**
- Observación participante, 58, 68, 75.
- P**
- Pedagogía, 159.  
 Perfil de vulnerabilidad-generatividad, 13, 25, 28, 29, 31, 37, 40, 42, 44, 47.  
 Perspectiva de género, 126.  
 Pobreza multidimensional, 258, 266.  
 Poliamor, 132.

- Policía, 163.  
 Posgrado en educación, 138, 146, 153.  
 Práctica pedagógica, 140, 164.  
 Privación de la libertad, 273, 283.  
 Proceso de conocimiento pedagógico, 166.  
 Proceso de enseñanza, 140, 157, 158.  
 Psicología clínica sistémica, 53, 54.  
 Psicología forense, 182, 189, 190, 295.  
 Psicología jurídica, 13, 23, 179, 295.  
 Psicoterapia, 52, 77.
- R**
- Rapport, 127.  
 Reintegración, 15, 87, 90, 94, 105, 106, 107.  
 Relaciones conyugales, 114, 130.  
 Relaciones funcionales, 184, 188.  
 Reparación de víctimas, 19, 271, 277.  
 Resiliencia, 114, 131, 132.  
 Revisión sistemática, 19, 295, 297.
- S**
- Saber enseñado, 148.  
 Saber formal, 147.  
 Saber sabido, 148.  
 Saberes pedagógicos, 16, 138, 140-143, 146-148, 150, 154, 156, 158, 159, 161, 164, 171, 173.  
 Self interaccional, 66.  
 Servicio de Atención Psicológica (SAP), 13, 29, 126.
- Soacha, 17, 247, 248, 251, 258.  
 Sociedad del conocimiento, 170.
- T**
- Teoría de la complejidad, 88.  
 Teoría de la mente extendida, 307.  
 Teoría de los vínculos, 28, 88.  
 Teoría de redes sociales, 91.  
 Teoría fundamentada, 250.  
 Teoría queer, 132.  
 Teorías implícitas, 307.  
 Terapia de aceptación y compromiso, 18, 271, 272, 275, 276, 288.
- V**
- Validez, 182, 186, 194, 204, 206, 214, 302.  
 Variables sociodemográficas, 13, 25-26, 28, 29, 34, 41, 61-64.  
 Víctima del conflicto armado, 260.  
 Vínculo, 15, 38, 40, 88, 89, 96, 97, 99, 102, 107.  
 Violencia cruzada, 290.  
 Violencia de género, 15, 113, 114, 122, 123, 125, 127, 301.  
 Violencia de pareja, 309.  
 Violencia familiar, 14, 44, 49, 64, 72, 80, 81.  
 Violencia intrafamiliar, 115, 125, 127, 262.  
 Vulnerabilidad, 27, 28, 38, 44, 47, 93, 184, 188.



# Índice onomástico

## A

Abbott, J., 116, 134  
Acevedo, O., 247-270, 323  
Aceves, J. E., 140, 173  
Achilli, E., 164, 173  
Adriaanse, M., 305, 310  
Agredo, J., 91, 108  
Aguilar, V., 14, 87, 105, 106, 108, 326  
Alberta Education, 257, 268  
Albo, C., 274, 275, 287, 291  
Allen, J., 89, 108  
Alvarado, J. M., 306, 310  
Álvarez, M., 296, 310  
American Education Research Association,  
203, 223  
American Psychological Association [APA],  
181, 203, 206, 223, 228, 241, 298, 320  
Amor, P., 306, 308, 313  
Ander-Egg, E., 256, 268  
Anderson, H., 68, 77, 83  
Andrés-Pueyo, A., 295, 314  
Andrews, D., 197, 224  
Ángel, E., 188, 189, 224  
Anto, A., 71, 83  
Aponte, D., 14, 76, 83, 87, 90, 108, 11, 323  
Aravena, M., 169, 173  
Arrigoni, F., 305, 307, 310

Aston, R., 187, 221, 223  
Astudillo, C., 146, 173  
Ato, M., 195, 223, 300, 308, 310  
Auburn, T., 305, 310  
Avalos, B., 142, 174  
Ávila-Toscano, J., 91, 100  
Ávila, N., 106, 274, 291, 293  
Ayala, S., 271, 291

## B

Baer, D., 184, 223  
Ballesteros, B., 184, 196, 223, 224, 228, 241  
Baraldi, V., 161, 174  
Barbaranelli, C., 29, 47  
Barbosa, A., 66, 86  
Barran, M., 176  
Barrett, F., 77, 83  
Barriga, A., 140, 174, 302, 305, 310  
Bartels, R., 307, 310, 320  
Barudy, J., 256, 268  
Basabe, L., 157, 174  
Basto, S., 167, 176  
Bauman, Z., 89, 108  
Beech, A., 307, 313, 315, 320  
Begum, T., 301, 315  
Bernstein, B., 159, 174, 312, 317

- Betancourt, P., 89, 111  
 Bieling, P., 182, 187, 221, 223  
 Bink, M., 307, 311  
 Blake, E., 305, 310  
 Bleichmar, H., 89, 109  
 Bohman, J., 252, 268  
 Boillat, C., 307, 311  
 Boira, S., 306, 307, 311  
 Bolívar, D., 140, 271, 291  
 Bonta, J., 197, 224  
 Bosch, E., 120, 122, 134, 313  
 Bourdieu, P., 174  
 Bowlby, J., 89, 256, 268  
 Bowlby, R., 109  
 Bozu, Z. E., 166, 174  
 Brazão, N., 308, 311  
 British Psychological Society, 181, 224, 228  
 Brown, S., 296, 311  
 Bruford, S., 182, 193, 202, 209, 215, 221, 222, 227, 242  
 Brugman, D., 307, 311, 314, 317  
 Brunner, J., 124, 134  
 Burn, M., 296, 311  
 Buss, D., 117, 134  
 Butti, F., 156, 174
- C**
- Canter, D., 305, 322  
 Caramés, A., 89, 109  
 Carlson, E., 252, 268, 307  
 Carlson, M., 315  
 Carvalho, J., 307, 311, 320  
 Casey, A., 307, 321  
 Cassany, D., 11, 20  
 Castrillón-Guerrero, L., 91, 109  
 Castro, L., 188, 224, 228  
 Caycedo, C., 184, 187-189, 196, 220, 223, 224, 241  
 Cechaviciute, I., 306, 311  
 Centeno, A., 156, 174  
 Cepeda, Z., 195, 196, 307, 311  
 Chabrol, H., 306, 311, 321  
 Chakhssi, F., 306, 312  
 Chambers, J., 305, 312  
 Chartier, R., 12, 20
- Chaux, E., 255, 268, 270  
 Chereji, S., 306, 312  
 Cima, M., 306, 312  
 Cirillo, E., 75, 83  
 Cohen, R., 203, 206, 224  
 Colegio Colombiano de Psicólogos [Colpsic], 181, 190, 195, 196, 203, 206, 224, 291, 326, 329, 331, 334  
 Coll, C., 144, 174  
 Consejo Nacional de Política Social [Conpes 3629], 272, 291  
 Contreras, J., 143, 154, 175  
 Cooperride, D., 78, 86  
 Córdoba-Iñesta, A. I., 123, 135  
 Corsi, J., 115, 133, 134  
 Coscarelli, M. R., 160, 175  
 Coxe, R., 307, 312  
 Craske, M., 287, 292  
 Cuadra, L., 307, 312  
 Cuevas, C., 7, 15, 113, 116, 119, 126, 135  
 Cyrulnik, B., 256, 268
- D**
- D'Olimpio, F., 29, 47  
 Daffern, M., 228, 306, 314  
 Davies, J., 182, 189-191, 221, 222, 224, 229  
 Davis, R., 307, 312  
 Dawson, D., 302, 312  
 Day, A., 182, 193, 224, 270, 312, 316  
 De Justicia, 115, 134  
 De Vicenzi, A., 153, 175  
 De Vries, S., 306, 307, 313  
 Delle-Vergini, V., 182, 193, 224, 270, 312, 316  
 DeLong, R., 307, 313, 315  
 Dewey, J., 143, 175  
 Dirección Nacional de Estadística [DANE], 248, 251, 268  
 Dozier, C., 184, 226  
 Duque García, R., 83  
 Duque, R., 60, 75
- E**
- Earls, F., 252, 268  
 Echeburúa, E., 191, 224, 302, 306-308, 313, 316  
 Eells, T., 182-184, 187-189, 196, 221, 225, 241

Eisner, M., 305, 319  
 Elliott, I., 307, 313  
 Epston, D., 65, 86  
 Erden, G., 304, 306, 320  
 Espinosa-Becerra, A., 17, 19, 181, 183, 191,  
 225-227, 295, 313, 315, 325  
 Esposito-Smythers, C., 305, 316, 321  
 Esteban, M. 117, 118, 122, 123, 134  
 Estupiñán, J., 13, 20, 26, 27, 28, 31, 45, 47,  
 52, 54, 65, 74, 83, 84, 124, 134  
 European Commission, 288  
 Expósito, F., 308, 319

F

Feo, R., 165, 175  
 Fernández-Montalvo, J., 302, 308, 313  
 Fernández, E., 66, 84  
 Ferrer-Pérez, V., 307, 313  
 Ferrer, V., 120, 122, 134  
 Fetzter, J., 198, 226  
 Figueroa, N., 143, 175  
 Flinn, L., 187, 221, 225  
 Flórez, J., 248, 268  
 Fonagy, P., 89, 108, 109  
 Freire, P., 144, 175  
 Fried Schnitman, D., 47  
 Fried, D., 52, 84  
 Friestad, C., 305, 314  
 Fry, R., 77, 83  
 Fuentealba, R., 153, 175, 176

G

Gadamer, H., 124, 134  
 Gallagher-Tuleya, L., 298, 314  
 Gallo, E., 115, 134  
 Gannon, T., 296, 302, 305, 306, 310, 314,  
 317, 321  
 García, G., 14, 87, 255, 269, 334  
 García, N., 116, 134  
 Gardner, F. 109, 183, 225  
 Gavrielides, T., 272, 273, 291  
 Gergen, K., 14, 20, 77, 82, 84  
 Gergen, M., 20  
 Gilbert, F., 306, 314  
 Gini, G., 301, 314  
 González, L., 20, 148, 161, 162, 175

González, C., 269  
 González, E., 175  
 González, O., 71, 83  
 Goodson, I., 144, 175  
 Goolishian, H. A., 68, 83  
 Gordillo, L., 105, 109  
 Gorodokin, I., 164, 175  
 Griffith, J., 68, 80, 84  
 Griffith, M., 68, 80, 84  
 Grinsztajn, F., 145, 146, 175  
 Grisales, F.148, 175  
 Grisso, T., 182, 194, 227  
 Guarderas, M., 116, 134  
 Guarnera, L., 182, 194, 221, 225  
 Guerra, P., 176, 327  
 Guerrero, A., 16, 91, 109, 137, 191, 225-227,  
 195, 315, 328, 329  
 Gutierrez, N., 139, 316

H

Hantula, D., 226  
 Hart, S., 182, 183, 186, 192, 193, 221, 222,  
 226, 312  
 Hayes, S., 229, 273, 275, 276, 287, 288, 292,  
 313  
 Haynes, S., 183-186, 196, 226, 227, 229, 241  
 O'Brien, W., 183, 187, 196, 226, 241  
 Hazlett-Stevens, H., 287, 292  
 Helmond, P., 307, 314  
 Heltzel, T., 190, 226  
 Hempel, C., 198, 226  
 Hernández, A. 13, 20, 26-28, 31, 45, 47, 76,  
 83, 84, 89, 92, 110  
 Hernández, R., 102, 109, 125, 168, 169, 178,  
 292  
 Hernando, M., 26, 48  
 Holmes, W., 307, 312  
 Hoogsteder, L., 302, 304, 314  
 Houtepen, J., 307, 315  
 Howitt, D., 307, 315  
 Hundesmarck, S., 313, 315  
 Hunter, M., 296, 318

I

Ibañez, J., 341, 124, 135  
 Inche, J., 29, 48, 266

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 20, 36, 37, 47, 100, 257, 260, 269, 271, 291, 292, 325
- Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 71, 252, 269
- International Test Commission [ITC], 302, 226
- IREG Observatory, 10, 20
- Iwata, B., 184, 226
- J**
- Janzen, R., 90, 109
- Jaramillo-Moreno, R., 113, 135, 329
- Jaramillo, L., 116, 119, 126, 253, 269
- Jewell, T., 89, 98, 109
- Johnson, L., 307, 315
- Jung, S., 304, 306, 307, 315, 317
- K**
- Kaholokula, J., 184-186, 196, 226, 241
- Kane, M., 203, 206, 226, 318
- Kaplan, O., 91, 109
- Karim, A., 301, 315
- Kebbell, M., 307, 315
- Kenny, D., 306, 311
- King, P., 89, 109
- Koolen, S., 305, 315
- Krieger, N., 32, 48
- Kuo, S., 289, 292
- Kuyken, W., 182, 187, 221, 223
- L**
- Lancelotti, L., 116, 135
- Landaluze, Z., 89, 109
- Langdon, P., 306, 315
- Larrosa, J., 12, 21, 147
- Lobo, A., 190, 199, 225-227, 195, 315
- Loinaz, I., 224, 225, 302, 306, 316
- Lombart, K., 182, 184, 225
- Londoño, C., 91, 111, 135
- López, B., 167, 176
- López, C. J., 13, 49, 66, 75, 77, 85, 330
- López, F., 256, 269
- López, M., 25, 48, 87
- Loureiro, S., 155, 176
- Lugo, V., 90, 110
- M**
- Madariaga, C., 91, 106, 108
- Madueño, M. L., 142, 176
- Maglio, A., 26, 48
- Malagón, E., 84
- Maldonado, C., 74, 84E.
- Mallorquí-Baguéa, N., 296, 316
- Mann, R., 307, 321
- Marrone, M., 88, 89, 110
- Marshall, W., 272, 296, 305, 316
- Martin, A., 115, 135
- Martínez-Catena, A., 307, 308, 316
- Martínez-Plana, M., 117, 119, 135
- Martínez, D., 84
- Martínez, H., 313
- Martínez, M., 124, 135, 304, 319
- Maturana, H., 76, 84
- Maya-Jariego, I., 91, 100
- McFee, E., 106, 110
- McKay, M., 288, 292
- McLachlan, K., 191, 228
- McMullin, J., 91, 110
- McMurrin, M., 182, 193, 196, 202, 209, 215, 221, 222, 225-228, 242
- McNamee, S., 82, 84
- Medeiros, E., 90, 110
- Medina, R., 66, 84
- Menacho, I., 308, 316
- Méndez, Y., 279, 293
- Merdian, H., 307, 310
- Merleau-Ponty, M., 50, 84
- Miermont, J., 28, 48, 89, 110
- Miller, A., 306, 316
- Ministerio de Justicia y del Derecho, 277, 293, 325
- Ministerio de Salud y Protección Social, 48, 64, 85, 283, 293
- Misch, D. A., 182, 227
- Mitrotti, J., 94, 110
- Mockus, A., 255, 269
- Mohamed, L., 295, 317
- Mojica, F., 170, 176
- Montenegro, H., 143, 176, 153, 165
- Montenegro, M., 116, 134

Moore, Z., 183, 225  
 Morín, E., 28, 48, 54, 96, 110  
 Morzan, A., 161, 174  
 Mumma, G., 182, 186, 187, 221, 227  
 Munné, F., 54, 85  
 Muñoz, A., 83, 184, 188, 189, 196, 220, 224, 227, 241  
 Murillo, C., 274, 293  
 Murray, A., 307, 317  
 Murrie, D., 182, 221, 225

N

Najmanovich, D., 89, 110  
 Nas, C., 296, 301, 317  
 Nasi, C., 90, 110  
 Navathe, S., 305, 307, 317  
 Neal, T., 182, 194, 227  
 Nelson, R., 185, 227  
 Niesten, I., 306, 317  
 Niño, A., 105, 109  
 Nobre, P., 307, 311, 320  
 Novoa, M., 184, 188, 189, 196, 220, 223, 224, 227, 228, 241  
 Nunes, K., 306, 317  
 Nussio, E., 91, 109  
 Nuthal, G., 156, 176

O

Ó Ciardha, C., 306, 307, 317  
 O'Brien, W., 183, 187, 196, 226, 241  
 Olusanya, O., 317  
 Ong, W., 21  
 Organización de Naciones Unidas [ONU], 252, 272, 287, 293  
 Orłowski, S., 296, 318  
 Osorio, J., 254, 269  
 Ostrosky, F., 296, 318  
 Ota, M., 296, 318

P

Padilla, A., 273, 293  
 Padovani, A., 271, 272, 273, 277, 293  
 Páez, H., 143, 175, 188, 228  
 Pakman, M., 68-70, 85  
 Palazzoli, M. S., 75, 83  
 Pankey, J., 276, 292

Páramo Morales, D., 269  
 Pascual-Fernández, A., 118, 120, 122, 135  
 Paugam, S., 89, 111  
 Paulauskas, R., 305, 318  
 Pedragosa, M. A., 157, 176  
 Pérez, G., 167, 176  
 Pervan, S., 196, 318  
 Petticrew, M., 296, 318  
 Piacente, T., 27, 45, 48  
 Pierson, H., 276, 292  
 Pinillos, M., 72, 85  
 Plazas, D. C., 66, 75, 77, 84  
 Pozzoli, T., 301, 314  
 Pulido-Barbosa, A., 306, 318  
 Pulido, D., 146, 228, 241

Q

Quiroga-Baquero, L., 17, 181, 183, 185, 228, 318, 332

R

Ramírez, C., 15, 113, 274, 293, 324  
 Ramírez, J. M., 306, 310  
 Ramos, C., 270  
 Rangel, H., 160, 176  
 Rasmussen, L., 306, 318  
 Rebellon, C., 305, 318  
 Redondo, S., 295, 304, 307, 308, 316, 319  
 Rehg, W., 252, 268  
 Rendón, M. I., 183, 228  
 Restrepo, B., 171, 177  
 Resurrección-Rodríguez, E., 123, 135  
 Rettberg, A., 90, 110  
 Rey, C., 275, 293  
 Ribeaud, D., 305, 319  
 Ricoeur, P., 77, 85  
 Ridenour, T., 319  
 Rivière, P., 88, 111  
 Roberts, H., 197, 318  
 Robledo, J., 254, 269  
 Rodrigo, M., 177  
 Rodríguez-Páez, M., 188, 228  
 Rodríguez, G., 84, 124  
 Rodríguez, H., 177  
 Rodríguez, M., 111

Roesch, R., 191, 228  
 Rohany, N., 306, 319  
 Rojas, C., 272, 293  
 Rojas, L., 124, 135  
 Román-Cárdenas, A. P., 13, 25, 27, 48  
 Roncero, D., 295, 296, 305, 314  
 Rubin, G., 113, 135  
 Ruiz, C., 120, 135  
 Ruiz, J., 295, 296, 311, 319  
 Ruiz, S., 308, 319

S

Saborío, C., 306, 319  
 Salgado, A., 125, 136  
 Sánchez, J., 144, 152, 177  
 Sapiens Research., 10, 21  
 Sarmiento, D., 105, 111  
 Serrano, L., 17, 247, 250, 253, 333  
 Serrano, R., 154, 177  
 Sevene, A., 308, 320  
 Sheldon, K., 307, 315  
 Shim, H., 306, 320  
 Shin, E., 306, 320  
 Shotter, J., 50, 85  
 Shulman, L., 151-153, 177  
 Sigre-Leirós, V., 307, 320  
 Sim, K., 186, 228  
 Sireci, S., 203, 206, 228  
 Smeijers, D., 306, 320  
 Smith, L., 187, 227  
 Smith, S., 287, 288, 292  
 Solda, A., 105, 111  
 Solís, C., 158, 177  
 Sparks, A. C., 125, 136  
 Sperry, L., 184, 228  
 Stearns, P., 105, 111  
 Steel, C., 296, 320  
 Stenhouse, L., 182, 191-193, 196, 221, 222, 225-228  
 Strickland, S., 273, 294  
 Sturmey, P., 224  
 Suzuki, M., 307, 320  
 Swerdlik, M., 224  
 Szumski, F., 307, 320

T

Tapias, A., 18, 271, 273, 293, 313, 334  
 Tenorio, N., 65, 85  
 Terigi, F., 173, 177  
 Theidon, K., 89, 111  
 Tomás-Aragonés, L., 306, 311  
 Tong, D., 302, 320  
 Toogood, R., 183, 228  
 Torres, C., 13, 25, 91, 108, 324  
 Tully, R., 182, 221, 222, 228  
 Tülü, I., 304, 306, 320  
 Tuning América Latin, 177a.  
 Turriago, S., 67, 85  
 Tusón, A., 60, 85

U

Umbreit, M., 273, 293  
 Unesco, 165, 177  
 Unicef, 252, 270  
 Universidad Santo Tomás, 9, 11, 13-19, 21, 28, 33, 44, 49, 54, 55, 84, 85, 87, 108, 114, 126, 128, 140, 141, 195, 196, 203-206, 247, 271, 291, 293, 323-325, 327-334

V

Vaandering, D., 271, 273, 294  
 Valencia, E., 67, 85, 134, 310  
 Valiñas, M., 272, 294  
 Valles, M., 124, 136  
 Van Camp, T., 289, 294  
 Van Leeuwen, M., 111  
 Van Leeuwen, N., 305, 311, 312, 321  
 VandenBos, G., 190, 228, 296, 298, 320  
 Vanegas-Gómez, F., 188, 228  
 Vanfraechem, I., 271, 291  
 Vanspauwen, K., 272, 294  
 Varela, F., 84  
 Vasco, E., 148, 177, 299  
 Velasco, R., 91, 111  
 Vezub, L., 149, 177  
 Vilanova, M. S. 78, 86  
 Villamil, C., 185, 198, 228  
 Villeval, M., 105, 111  
 Virués-Ortega, J., 184, 229

Von Foerster, H., 54, 86  
 Vygotski, L., 117, 136

W

Waldram, J., 305, 321  
 Wallinius, M., 301, 321  
 Walters, G., 304, 321  
 Ward, T., 296, 307, 312, 314, 317, 321  
 Ware, J., 307, 321  
 Watzlawick, P., 70, 86  
 Weismoore, J., 305, 321  
 Weldon, S., 307, 321  
 Wells, V., 183, 226  
 Wemmers, J., 289, 294  
 Wheable, V., 189, 221, 222, 229

White, M., 65, 86  
 Whiting, J., 307, 321  
 Willems, R., 111  
 Wood, W. R., 273, 294, 317  
 World Economic Forum, 178

Y

Yates, P., 307, 322  
 Youngs, D., 305, 322

Z

Zapata, J., 14, 83, 91, 108, 111, 315, 334  
 Zettle, R., 198, 229  
 Zuluaga, G., 178







Esta obra se editó en Ediciones USTA.  
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula  
y papel Holmen Book Cream de 60 gramos para páginas internas.  
Tipografía de la familia Sabon.  
2022

**Colección**  
**Ciencias de la salud**  
**Serie Psicología**

*Perspectivas de investigación en psicología. Impacto social en diversidad de contextos* es un aporte que realiza la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás a la comunidad académica, con el propósito de mostrar los avances conceptuales de sus investigadores y dar cuenta a la sociedad del impacto de una investigación relevante, con compromiso y responsabilidad social. En sus páginas encontrará una serie de investigaciones desarrolladas en los campos de las intervenciones clínica, psicosocial, jurídica y educativa.

Este libro consta de dos grandes secciones: la primera, *Abordajes en familia e intervención social*, orientada a reflexionar sobre fenómenos psicosociales de interés para comprender los sistemas familiares, las relaciones de pareja y la construcción de saberes pedagógicos en la educación superior, y la segunda, *Abordajes en psicología jurídica*, describe temas cruciales en la investigación jurídica, como los casos forenses, la convivencia y los jóvenes delincuentes.



UNIVERSIDAD  
**SANTO TOMÁS**  
SEDE PRINCIPAL  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA