



alternativas en psicología

Revista Alternativas en Psicología, órgano de difusión científica de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Ordens do amor de Bert Hellinger: À serviço do sistema de justiça brasileiro

Jamile Gonçalves Serra Azul, Lídia Maria Ribas

Ciencia, religión, modernidad y posmodernidad

Rubén González Vera, Norma Leticia Cabrera Feroso, Herminia Mendoza Mendoza y Roberto Arzate Robledo

Los alcances de la Terapia de Atención Inmediata desde la voz de Irma: Un estudio de caso

Anayanci Alvarez Sevilla, Patricia Trujano Ruíz

El sentimiento inconsciente de culpa: enigma clínico

Héctor Fernando Sánchez Aguilar, Ma. Antonia Reyes Arellano

El abuelazgo, una forma de crianza en la familia

Jessica Paola Obregón Patiño, Laura Evelia Torres Velázquez

Cansancio emocional y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios

Claudia Patricia Rigalt González, Matías Rigalt González

Modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas: Su vinculación con variables afectivas y cognitivas

Olimpia Isaura Gómez Pérez y Benilde García Cabrero

Interconductismo y Realismo

Isaac Camacho

Intervención cognitivo conductual en cuidadora primaria informal con diagnóstico de Artritis Reumatoide y Trastorno Depresivo Persistente

José David Ramírez Cruz, Rocío Tron Álvarez y Maetzin Itzel Ordaz Carrillo

Terapia breve y ruptura amorosa (estudio de caso)

Diana Cuellar Ballesteros y Argelia Gómez Ávila

Revista Semestral. Tercera Época. Año XXVI
Número 49. Agosto 2022 - Enero 2023

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

Revista Alternativas en Psicología, órgano de difusión científica de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

Toda comunicación dirigirla a AMAPSI:
Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.alternativas.me

info@alternativas.me

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde únicamente a los autores.

Diseño y formación: creamos.mx

Edición y corrección: Tania Torres Gómez Tagle

Revista Alternativas en Psicología, año XXVI, número 49. Agosto 2022 – Enero 2023, es una publicación semestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.alternativas.me, info@alternativas.me. Editor responsable: Laura Evelia Torres Velázquez. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-102212263800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5251. Responsable de la actualización de este número: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 10 de agosto de 2022.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Revista “Alternativas en Psicología”

Fundador: Marco Eduardo Murueta Reyes

Directora fundadora: E. Joselina Ibáñez Reyes

Directora actual: Laura Evelia Torres

Vicepresidente actual: Jorge Guerrero Barrios

Comité técnico

Laura Evelia Torres Velázquez

Maricela Osorio Guzmán

Georgina E. Bazán Riverón

Margarita Nabor Govea

Consejo editorial

Marco Eduardo Murueta Reyes

UNAM, FES Iztacala. Fundador

E. Joselina Ibáñez Reyes

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

José de Jesús Vargas Flores

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Laura Evelia Torres Velázquez

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Rocío Soria Trujano

UNAM, FES, Iztacala. Fundadora

Jorge Guerrero Barrios

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Rocío Tron Álvarez

UNAM, FES Iztacala

Laura Palomino Garibay

UNAM, FES Iztacala

Nayely Yael Rosas López

UNAM, FES Iztacala

Adriana Guadalupe Reyes Luna

UNAM, FES Iztacala

Adriana Garrido Garduño

UNAM, FES Iztacala

Laura N. Cedillo Zavaleta

UNAM, FES Iztacala

David Ochoa Pérez

UNAM, FES Iztacala

Comité editorial internacional

Fabián Spinelli

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edgar Galindo

Universidade Lusófona Lisboa, Portugal

Manuel Calviño

Universidad de la Habana, Cuba

Fernando Ortiz

Universidad Estatal de Washington

Jorge Pérez Alarcón

UAM, Xochimilco

Alma Herrera Márquez

UNAM, FES Zaragoza

Germán Gómez

UNAM, FES Zaragoza

María del Refugio Cuevas

UNAM, FES Zaragoza

Brian McNeill

Universidad Estatal de Washington

Carmen Mier y Terán Rocha

UAM, Iztapalapa

José Joel Vázquez Ortega

UAM, Iztapalapa

Lucy Reidl

UNAM, Facultad de Psicología

Luis Joyce Moniz

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Nuria Codina

Universitat de Barcelona, España

Carolina Moll Cerizola

Universidad Católica, Uruguay

Humberto Giachello

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay

Luis Morocho

Colegio de Psicólogos del Perú

Luis Benites Morales

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Mario José Molina

Federación de Psicólogos de la República Argentina

Ada Casal Sosa

Universidad Médica de la Habana, Cuba

Ana María del Rosario Asebey

UA de Querétaro

Rosalba Pichardo

UA de Querétaro

Betty Sanders Brocado

UAM, Xochimilco

Antonio Tena Suck

Universidad Iberoamericana, Santa Fe

Ana Mercês Bahia Bock

Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Eduardo Almeida Acosta

Universidad Iberoamericana, Puebla

Emily Ito Sugiyama

UNAM, Facultad de Psicología

Odair Furtado

Consejo Federal de Psicología de Brasil

Javier Guevara Martínez

Departamento de Ciencias Biológicas, UPAEP, México

Marcos Ribeiro Ferreira

CRP, Santa Catarina, Brasil

Héctor Magaña Vargas

UNAM, Fes Zaragoza

Bernardo Muñoz Riverol

DGEO, UNAM

Carmen María Salvador Ferrer

Universidad de Almería, España

Índice de contenido

Ordens do amor de Bert Hellinger: À serviço do sistema de justiça brasileiro.....	8
Jamile Gonçalves Serra Azul, Lídia Maria Ribas	
<i>Defensora Pública do Estado de Mato Grosso do Sul Pesquisadora e professora permanente do Mestrado em Direitos Humanos da UFMS</i>	
Ciencia, religión, modernidad y posmodernidad.....	26
Rubén González Vera, Norma Leticia Cabrera Feroso, Herminia Mendoza Mendoza y Roberto Arzate Robledo	
<i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i>	
Los alcances de la Terapia de Atención Inmediata desde la voz de Irma: Un estudio de caso.....	39
Anayanci Alvarez Sevilla, Patricia Trujano Ruíz	
<i>Doctoranda en el Programa de Posgrado en Psicología UNAM Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM</i>	
El sentimiento inconsciente de culpa: enigma clínico.....	58
Héctor Fernando Sánchez Aguilar, Ma. Antonia Reyes Arellano	
<i>Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, S.L.P</i>	
El abuelazgo, una forma de crianza en la familia.....	69
Jessica Paola Obregón Patiño, Laura Evelia Torres Velázquez	
<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
Cansancio emocional y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios.....	89
Claudia Patricia Rigalt González, Matías Rigalt González	
<i>Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Gestalt de Cuernavaca</i>	

Modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas: Su vinculación con variables afectivas y cognitivas.....	103
Olimpia Isaura Gómez Pérez y Benilde García Cabrero <i>Universidad Anáhuac Puebla, Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
Interconductismo y Realismo.....	128
Isaac Camacho <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i>	
Intervención cognitivo conductual en cuidadora primaria informal con diagnóstico de Artritis Reumatoide y Trastorno Depresivo Persistente.....	146
José David Ramírez Cruz, Rocío Tron Álvarez y Maetzin Itzel Ordaz Carrillo <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
Terapia breve y ruptura amorosa (estudio de caso).....	162
Diana Cuellar Ballesteros y Argelia Gómez Ávila <i>Centro de Apoyo y Desarrollo Integral (CADI). Hermosillo, Sonora Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM</i>	

Ordens do amor de Bert Hellinger: À serviço do sistema de justiça brasileiro

Jamile Gonçalves Serra Azul¹, Lídia Maria Ribas²

*Defensora Pública do Estado de Mato Grosso do Sul
Pesquisadora e professora permanente do
Mestrado em Direitos Humanos da UFMS*

Resumo

Bert Hellinger, desenvolveu o que hoje se conhece como Constelação Familiar. O juiz brasileiro, Sami Storch, aproveitando do conhecimento das constelações familiares, passou a aplicar os fundamentos e práticas desta abordagem nos conflitos jurídicos, o que denominou de Direito sistêmico, tendo como base as Ordens do Amor, que funcionam como leis naturais que regem todos os relacionamentos. A partir desta experiência exitosa, instituições integrantes do Sistema de Justiça, passaram a aplicar a abordagem nas suas respectivas áreas de atuação repetindo o sucesso de Sami Storch. Diante disso, busca-se analisar como as ordens do amor podem ser aplicadas no Sistema de Justiça brasileiro. Para tanto, utiliza-se de pesquisa documental e método dedutivo. Conclui-se que as ordens do amor possibilitam as partes de um conflito aprofundarem a sua visão acerca do problema e apresentam uma maior disposição para resolver o conflito e melhora as suas relações pessoais.

¹ Especialista em Ciências Criminais pela Universidade Anhanguera. Especialista em Direito Sistêmico pela Hellinger Schule. Mestranda em Direitos Humanos da UFMS. Correio eletrônico: jamile.serra.azul@gmail.com

² Doutora e Mestre em Direito do Estado pela PUC/SP. Membro da ABDT, da ADPMS e do CEDIS/UNL. Correio eletrônico: limaribas@uol.com.br

Resumen

Bert Hellinger, desarrolló lo que hoy se conoce como Constelaciones Familiares. El juez brasileño Sami Storch, aprovechando el conocimiento de las Constelaciones Familiares, comenzó a aplicar los principios y prácticas de este enfoque en los conflictos legales, lo que llamó Derecho Sistémico, basado en las Órdenes del Amor, que funcionan como leyes naturales que rigen todas las relaciones. A partir de esta exitosa experiencia, las instituciones que forman parte del Sistema de Justicia comenzaron a aplicar el enfoque en sus respectivos ámbitos de actuación, repitiendo el éxito de Sami Storch. A la luz de esto, buscamos analizar cómo las órdenes de amor pueden ser aplicadas en el sistema de justicia brasileño. Para ello, se utiliza la investigación documental y el método deductivo. Se concluye que las órdenes de amor permiten a las partes de un conflicto profundizar en su visión sobre el problema y presentar una mayor voluntad de resolver el conflicto y mejorar sus relaciones personales.

Introdução

O Direito sistêmico pode ser definido como a aplicação das posturas, práticas sistêmicas e das constelações familiares aos litígios jurídicos a fim de possibilitar uma visão aprofundada dos conflitos, evitando a reiteração de demandas e padrões comportamentais. Destaque-se que esta expressão nada tem a ver com o Direito sistêmico de Niklas Luhmann em que pese ambos partam do referencial da palavra sistema.

A Constelação Familiar, por sua vez, é uma abordagem desenvolvida pelo alemão Bert Hellinger que se propõe a mostrar, por intermédio

de representantes, como a dinâmica familiar atua inconscientemente na vida da pessoa representada, produzindo padrões de comportamento e relações muitas vezes causadoras de grande sofrimento por várias gerações.

Esta abordagem está sendo aplicada em todo o Sistema de Justiça no Brasil, em especial, no Poder Judiciário, com fulcro no art. 4º, VII da Constituição Federal, Resolução 125 do Conselho Nacional de Justiça e art. 3º, § 2º e 3º do Código de Processo Civil, entre outros dispositivos legais que estimulam a resolução extrajudicial dos conflitos.

Assim, por meio deste trabalho descritivo, explicativo e exploratório, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, documental, analisa-se qual a fundamentação jurídica para aplicação do Direito sistêmico. Para tanto, no primeiro capítulo se expõe aspectos gerais da Constelação familiar e do Direito sistêmico. Em seguida, no segundo capítulo, as Ordens do Amor, sendo que cada uma será abordada em subtópico específico, expondo possibilidades de atuação que promovam maior pacificação das partes.

1. Constelação familiar e direito sistêmico

A Constelação Familiar é uma abordagem que mostra a imagem interna inconsciente que está desordenada e incompleta que produz sofrimento (Laguno, 2019). Esta abordagem foi desenvolvida pelo alemão Anton “Suitbert” Hellinger posteriormente conhecido apenas como Bert Hellinger, nascido em 1925, em Leimen, Alemanha (Hellinger, 2020, pp.20).

Esta imagem interna inconsciente é mostrada na Constelação Familiar por intermédio de representantes, que em regra não conhecem a pessoa a ser constelada, mas em razão da ação

do campo mórfico³, se posicionam e se movimentam durante a constelação, de forma que o constelador percebe qual a dinâmica familiar oculta que vem produzindo padrões de comportamento e relações muitas vezes causadores de grande sofrimento por várias gerações no ajudado.

Direito sistêmico, por sua vez, é expressão utilizada pelo juiz Sami Storch para denominar a análise do Direito sob uma ótica baseada nas ordens superiores que regem as relações humanas, conforme demonstram as constelações familiares desenvolvida por Hellinger (Storch, 2018). Segundo Storch:

O Direito sistêmico vê as partes em conflito como membros de um mesmo sistema, ao mesmo tempo em que vê cada uma delas vinculada a outros sistemas dos quais simultaneamente fazem parte (família, categoria profissional, etnia, religião etc.) e busca encontrar a solução que, considerando todo esse contexto, traga maior equilíbrio. (Storch, 2018)

³ Tal fenômeno é explicado pelo biólogo e Ph. D Rupert Sheldrake por meio da teoria do campo morfogenético. O referido biólogo inicia a sua análise do tema no livro “A nova ciência da vida” a partir de críticas à biologia molecular que não consegue explicar, por exemplo, o que fazem seres humanos serem tão diferentes de Chimpanzés, em que pese tenham uma semelhança molecular de acima de 90% (Sheldrake, 2004, p. 17).

Estas ordens superiores são chamadas por Bert Hellinger de Ordens do Amor. São elas: o pertencimento, a hierarquia e o equilíbrio entre o dar e o tomar. Essas ordens seriam como as leis da física, cuja existência e influência ocorrem independentemente da consciência acerca delas ou da vontade (Hellinger, 2015, pp. 41).

Neste sentido, com base nos conhecimentos destas leis, os profissionais da área jurídica, ao serem demandados para atuar em qualquer espécie de conflito, em uma atuação com fulcro no direito sistêmico, podem perceber no atendimento ou atuação processual, qual ou quais ordens estão sendo violadas e convidarem/provocarem as partes a olharem para isso, o que pode promover uma maior pacificação, independentemente da utilização das Constelações Familiares, como se mostra a seguir (Serra Azul, 2019, pp. 125).

2. Ordens do Amor

As relações humanas mais duradouras são regidas, em sua maioria, por regras de convivências que muitas vezes são estabelecidas de forma verbal ou não-verbal. Essas regras, não obstante, são passíveis de serem alteradas e adequadas às necessidades dos envolvidos. Bert

Hellinger, contudo, a partir das suas experiências e observações concluiu que existem Ordens⁴, às quais denominou de Ordens do Amor, mas que posteriormente sua esposa Sophie Hellinger, com o seu consentimento, chamou de Princípios Básicos da Vida, que regem todas as relações humanas e não são passíveis de alteração, são elas: Pertencimento, Hierarquia⁵ e Equilíbrio (Hellinger, 2019, pp. 25).

A partir deste conhecimento serão expostas possibilidades de aplicação prática destas Ordens no Sistema de Justiça como forma de assegurar o acesso à justiça, de uma forma mais ampla, e pacificar as relações da pessoa que procuram estas instituições.

Segundo Hellinger (2019, pp. 25), estas ordens básicas são responsáveis pelo sucesso e fracasso nas relações, pois somente o amor não é suficiente para o êxito das relações, que devem também observar as ordens. As ordens do amor são frutos de nossas necessidades básicas: vínculo, ordem e compensação.

Estas três Ordens do Amor podem ser vistas, até mesmo, na sobrevivência da humanidade até os dias atuais. Yuval Harari relata que, na origem do

⁴ Em alemão é "Ordnungen", expressão que por vezes será adotado por este trabalho.

⁵ Esta Ordem também é chamada de precedência

Homo Sapiens, nos clãs humanos da África há cerca de um milhão de anos, várias necessidades de sobrevivência em um ambiente hostil exigiram uma adaptação da então nova espécie. Tais necessidades só puderam ser satisfeitas através de um mecanismo inconsciente que gerava máxima colaboração entre os membros do clã (HARARI, 2016).

Ambrósio e Oliveira Júnior (2018, pp. 133), fazem a seguinte comparação deste fenômeno com as ordens do Amor:

Esse fenômeno gera um princípio de forte aderência ao grupo através do mecanismo do pertencimento que, aliado a uma hierarquia ditada pelo mais velho-aquele que acumulou estratégias de sobrevivência e pode compartilhá-la com os demais por último um elemento que garante a uma necessidade inconsciente de equilíbrio nas trocas do dar e receber, propiciou aos agrupamentos humanos a prosperidade e a hegemonia da espécie no globo.

Assim, aprofunda-se em cada Ordem nos tópicos seguintes.

2.1 Ordem do Pertencimento

A primeira Ordem do Amor é o pertencimento. Segundo ela, todos os membros de um sistema familiar devem pertencer. Esta primeira Ordem foi descoberta por Bert Hellinger na prática da Constelação familiar, enquanto as demais durante os momentos de meditação (Hellinger, 2020).

Assim, geralmente, pertencem ao sistema:

1 - Filhos. Portanto, nós mesmos e nossos irmãos e irmãs. Não somente os que vivem, mas também os natimortos, e todos que foram abortados. Pertencem também à família os filhos que foram ocultados ou dados. Para a consciência coletiva todos eles fazem parte completamente e sem diferenciação.

2 - Fazem parte os nossos pais e todos seus irmãos biológicos. Também os parceiros anteriores dos pais fazem parte.

3 - Os avós.

4 - Além dos parentes consanguíneos e parceiros anteriores, também fazem parte de nossa família aqueles com que, através de sua morte ou destino, a família teve uma vantagem; por

exemplo, através de uma herança considerável. Também fazem parte aqueles com que à custa de sua saúde e vida, a família enriqueceu.

5 - Aqueles que foram vítimas de atos violentos através de membros de nossa família tornam-se parte dela.

6 - Quando membros de nossa família são vítimas de crimes, especialmente se perdem a vida, os assassinos passam a fazer parte de nossa família (Hellinger, 2015a, p. 39).

Se um membro for excluído do grupo familiar ou a ele ser negado o direito de pertencer, haverá no grupo a necessidade de restabelecimento da completude. Desta forma, o membro excluído ou esquecido é representado por outra pessoa, normalmente na próxima geração ou da seguinte, que, de maneira geral, inconscientemente, também passa a se sentir excluída e se comporta como a pessoa representada, assumindo os sentimentos, sintomas e até mesmo o destino deste, o que se denomina de emaranhamento.

A pessoa que assume o destino do seu ancestral excluído não é a responsável pela exclusão, demonstrando a impessoalidade desta Ordem que responsabiliza não somente a quem caberia o restabelecimento da harmonia, mas também os

seus descendentes. Durante a Constelação Familiar esse emaranhamento vem à tona e pode ser revogado quando o membro excluído é trazido de volta à família, o que pode ocorrer de várias formas que impliquem em o membro ser lembrado, honrado e ter a sua existência respeitada independentemente de julgamentos.

É muito comum isso acontecer, por exemplo, em casos de filhos que não têm contato com o pai. Esses filhos, como uma maneira amorosa de honrar o pai, passam a ter comportamentos semelhantes ao do pai excluído, mesmo sem nunca ter tido qualquer contato físico com ele. É uma forma de incluir no sistema o pai a quem foi negado o direito de pertencer. Portanto, independentemente da vontade, todos os membros de uma família, vivos ou mortos, fazem parte do sistema e influenciam as gerações futuras (Hellinger, 2012, pp. 121).

Em instituições como a Defensoria Pública é possível verificar inúmeras situações de violação a esta ordem. A começar, no atendimento dos rotineiros casos de alienação parental que são comuns de ocorrerem após a separação quando uma das partes, ou ambas, ainda se encontra demasiadamente abalada emocionalmente. Normalmente praticado pela pessoa que está no

exercício da guarda fática da criança ou adolescente, como uma forma de “descontar” o sofrimento amoroso, passa a falar mal do outro genitor. Seja pela repetição de frases como “Fazer é fácil, difícil é criar”, seja criando falsas memórias com afirmativas como “Ele/a prefere o filho da ‘outra’ a você”, entre outros, que terminam gerando verdadeira aversão no filho em relação àquele pai ou mãe alienados.

Esta situação é facilmente perceptível nos atendimentos de partes que querem propor ação de alimentos, guarda ou até mesmo divórcio. Em regra, a parte que deseja ajuizar a ação ao ser questionada sobre o direito de convivência do outro genitor em relação aos filhos do casal costuma responder com perguntas como: “E se a criança não quiser ir com o pai, tenho que obrigar?” e em muitos casos é comum ainda complementarem com a seguinte afirmativa “eu estimo ele vê o pai, mas ele que não quer”. Em ambas as frases é possível, o profissional sistêmico perceber que existem fortes indícios de que um dos genitores está sendo excluído e convidar a parte para refletir da importância de ambos os pais na vida de uma criança, que com certeza deseja ter os pais juntos, porque ele é o pai e a mãe e quando um dos dois é excluído, é como excluir uma enorme parte do seu ser.

Bert Hellinger chega a afirmar em suas obras que a criança deve ficar na guarda do progenitor que mais respeita e honra o parceiro (2020, pp. 178), porque assim a criança terá trânsito livre com o pai e com a mãe e ela precisa de ambos e tem de poder amá-los igualmente.

A partir da verificação da exclusão, a postura sistêmica do Defensor que atende a parte alienante será no sentido de convidar a mesma a olhar o sofrimento que ela está causando no seu filho ao não olhar para o pai dele e como isso tem a ver com o comportamento rebelde, hiperativo, com as notas baixas, além dos graves problemas de saúde e até mesmo suicídio (Waquim, 2015, pp.75).

O profissional pode demonstrar toda esta dinâmica oculta por meio da Constelação Familiar individual, utilizando bonecos ou âncoras, por exemplo, ou em grupo. Como já dito, Bert nunca trabalhou com bonecos e âncoras, sendo que a utilização destes elementos na Constelação familiar decorreu de um desenvolvimento

transdisciplinar a partir da psicologia, como as caixas de areia⁶ e as âncoras da Programação Neurolinguística⁷.

Muitas vezes um exercício de visualização como pedir para a parte para fechar os olhos e imaginar

⁶ A técnica da caixa de areia, em seu nome original *sandplay* ou brincadeira na areia em inglês, foi idealizada pela psicoterapeuta suíça Dora M. Kalff. Ela teve como base a psicologia analítica de Carl Gustav Jung e o trabalho da psiquiatra infantil Margarita Lowenfeld. Ela é utilizada principalmente para acessar a informação que nem mesmo o paciente já percebeu ou reparou de maneira consciente.

⁷ Sob o ponto de vista científico uma âncora é uma relação estímulo- resposta (Pavlov) ou uma relação causa e efeito. Com base na psicologia comportamental o condicionamento clássico (ou condicionamento pavloviano ou condicionamento respondente) é um processo que descreve a gênese e a modificação de alguns comportamentos com base nos efeitos do binômio estímulo-resposta sobre o sistema nervoso central dos seres vivos. O termo condicionamento clássico encontra-se historicamente vinculado à “psicologia da aprendizagem” ou ao “comportamentalismo” (Behaviorismo) de John B. Watson, Ivan Pavlov e Frederic Skinner.

o pai ou mãe do seu filho e dizer frases como “Sou grata por tudo que vivemos juntos, agora sigo em frente” e logo em seguida visualizar como o seu filho se sentiria ao ouvir estas palavras são simples exercícios que geram efeitos imediatos na pessoa, que tende a sentir mais leveza, paz.

Os profissionais do Sistema de justiça também podem aplicar o Direito Sistêmico ao atuarem na seara penal com fulcro neste Princípio básico do Direito ao Pertencimento. Uma das primeiras coisas a fazer é incluir a vítima, assim como o agressor e o sistema familiar de ambos. A inclusão da vítima, que é muito pouco vista pelo Sistema de Justiça, e sequer participa do momento de decisão da sanção do perpetrador, faz com que a instituição que a represente termine sendo tomada por um sentimento de vingança, muitas vezes, como uma forma de restabelecimento da Lei do Pertencimento. Neste sentido Hellinger (2007a, pp. 129) pontua:

Eu notei que, normalmente, a indignação não vem das vítimas, mas daqueles que se acham no direito de representar as vítimas. Eles reclamam ilicitamente para si o direito de ficar zangados com os agressores, sem ter passado pelo sofrimento. Como recebem o apoio da maioria, nem mesmo correm o risco de serem

responsabilizados pelo desejo de vingança contra os agressores. Aqui existe uma curiosa semelhança entre os indignados e os agressores, exatamente aqueles que são criticados. Os primeiros consideravam-se superiores e por isso se sentiram no direito de atacar e aniquilar os outros.

Outra situação que é costumeira e que pode violar esta lei do pertencimento são os pedidos de adoção. Isto porque, é normal os pretendentes adotantes julgarem os pais biológicos das crianças e adolescentes que pretendem adotar e ao alcançar êxito no intento judicial, buscam eliminar essas figuras da pessoa adotada, como se pai e mãe fossem seres fungíveis.

Segundo as Ordens do Amor, assim, os adotantes ao terem esses comportamentos acima descritos, provavelmente não terão êxito nas suas relações com a pessoa adotada que, por serem leais aos seus pais biológicos, tentarão se vingar dos pais adotivos com comportamentos inadequados, agressividade, entre outros.

Bert Hellinger no livro *Olhando para a alma das crianças*, afirma:

Os pais adotivos devem se ver como substitutos dos pais biológicos. Devem respeitá-los. Somente

ao respeitar os pais, podem respeitar a criança. Devem amar os pais da forma que são. Então podem amar também a criança. Se eles se colocarem acima dos pais biológicos, a criança se vinga, dizendo: “Vocês não são melhores que meus pais” (Hellinger, 2015b, pp. 46).

Assim, ao atender uma situação de adoção, é interessante aos servidores das instituições do Sistema de Justiça provocarem nos pretendentes reflexões no sentido da importância dos pais biológicos para àquela pessoa a ser adotada, pois sem eles, ela não existiria, ou seja, os pretendentes devem ter um olhar de gratidão para aqueles, não de julgamento.

O professor e médico Renato Bertate afirma em seu livro *Adoção: como alcançar o sucesso* que o ajudante somente conseguirá ajudar a criança adotada e os pais adotivos se olhar e se dedicar aos pais biológicos sem julgamentos, quando então surgirão caminhos e soluções (Bertate, 2016, p. 10). Ainda neste livro, o professor exemplifica atendimentos que fez de paciente com dores crônicas que ao ser olhado de maneira sistêmica, se verificou que estas dores tinham a ver com a dor de ter doado um filho anteriormente. Também, exemplificou um atendimento de uma paciente que a mãe estava

com câncer em processo de metástase e ao ser constelada se verificou que ela poderia não ser filha biológica. Esta paciente, ao conversar com a sua mãe, conversou amorosamente sobre esta possibilidade, o que foi confirmado. Poucos meses depois os exames atestaram que a mãe já não portava o câncer (Bertate, 2016, p. 30).

Também neste sentido Storch e Migliari expõem:

A dignidade de um filho adotivo está no fato de ele ter uma história própria. Não lhe aumenta a dignidade qualquer julgamento no sentido de considerar que os pais biológicos desse filho não são bons. Não o fortalece julgar que sua história de origem está errada, que não deveria ter sido como foi e que melhor seria passar uma borracha nessa origem, colocando em seu lugar uma outra, ainda que fictícia. Esse filho adotivo não é pior que os filhos biológicos do casal adotante por ser diferente (Storch & Migliari, 2020, pp. 229).

Em um mesmo atendimento é comum se perceber violação não somente de uma lei sistêmica, mas de duas ou até mesmo de todas, como é comum acontecer nas ações de divórcio, em que um dos cônjuges não aceitava a família

anterior do marido e para compensar agradava demais àquele, com presentes, assumindo todos os afazeres domésticos, entre outros.

Nesta situação há uma clara violação a Ordem do pertencimento, pois quando um cônjuge não aceita a família do outro, ele está excluindo uma parte do seu companheiro, da sua família, história, o que com certeza ocasiona um peso maior no relacionamento. Também ao excluir os filhos e a ex-esposa do atual marido, a esposa viola a Ordem da precedência, que será abordada posteriormente, mas que em linhas gerais dispõe que os relacionamentos anteriores devem ser respeitados porque o atual se beneficiou da não continuidade daquele, assim, para uma boa relação, é importante reconhecer a importância dos relacionamentos anteriores dos cônjuges, pois sem estes, o cônjuge seria uma pessoa diferente e talvez o relacionamento atual sequer se concretizaria.

Por fim, também se observa na situação narrada violação a Ordem do equilíbrio, já que quando um cônjuge dá muito para o outro, aquele que recebe se sente pesado, incapaz de devolver tudo, assim, é natural que quem recebeu muito, rompa o relacionamento, causando revolta naquele que tanto se dedicou. Esta é uma situação contumaz,

pois quem apenas dá é pai e mãe e em um relacionamento de casal, deve haver um equilíbrio entre o dar e receber e quando isso não é observado, o fim do relacionamento costuma ser questão de tempo. A partir deste pequeno exemplo se depreende o quão é imprescindível o conhecimento e aprofundamento em todas as Ordens do Amor.

2.2 Ordem da Hierarquia

A segunda Ordem do Amor é a hierarquia. Bert Hellinger ensina que, segundo esta ordem, os membros familiares que vieram antes têm precedência em relação àqueles que vieram depois. Os pais têm precedência sobre os filhos e o irmão mais velho tem precedência sobre o mais novo. A hierarquia é desrespeitada, por exemplo, quando os sucessores interferem em assuntos dos antecessores, e julgam saber mais do que aqueles que vieram antes (Hellinger, 2020).

Antes de aprofundar no tema é salutar diferenciar as expressões hierarquia, precedência e prioridade na obra de Bert Hellinger. A expressão Hierarquia está relacionada mais com exercício de uma função. Enquanto precedência tem a ver com anterioridade, com o tempo, quem veio antes, por isto esta segunda ordem é também chamada de

Ordem da precedência ou simplesmente “ordem”. Prioridade, por sua vez, diz respeito à preferência. A fim de facilitar o entendimento exemplifica-se: em uma família reconstituída, em que ambos os cônjuges tiveram filhos da relação anterior, a primeira família tem precedência em relação a nova, mas esta tem prioridade em relação àquela, ou seja, os cônjuges devem em suas decisões priorizar a sua família atual em detrimento da anterior, mas sempre respeitando a anterioridade daquela.

Para Bert Hellinger a hierarquia familiar deve atender a três funções: tempo (precedência), peso (prioridade) e função (hierarquia) e afirma:

O relacionamento entre marido e mulher existe antes de se tornarem pais; há adultos sem filhos, mas não existem filhos sem pai biológicos. O amor vence quando os pais cuidam bem dos filhos quando eles são jovens, mas a recíproca não é verdadeira. Assim, o relacionamento entre marido e mulher assume prioridade na família (Hellinger, 2008, pp.74).

O critério fundamental para este Princípio é o tempo da pessoa naquele sistema, por isso, em uma relação de casal, ambos estão no mesmo patamar, pois o relacionamento começou ao mesmo tempo para ambos. Quando o casal tem

filhos, o primogênito tem precedência em relação ao segundo, pois tem mais experiência naquele sistema familiar. Isto, contudo, não significa que o primogênito tenha autoridade sobre os seus irmãos mais novos, mas que na ordem de precedência ele vem em primeiro lugar e isso deve ser considerado em determinadas situações de conflito, por exemplo.

Entretanto, na família todos têm o seu lugar não sendo necessário disputar esse lugar, seja se colocando como maior ou tentando excluir os outros, pois o fracasso, por meio de relações conflituosas ou doenças, será iminente. Destaque-se, contudo, que entre sistemas o mais novo tem precedência em relação ao mais antigo, por exemplo, a família atual tem precedência sobre a família de origem, pois isso decorre de o próprio fluir da vida (Hellinger, 2019, pp.28).

Esta precedência do sistema atual sobre o sistema anterior, contudo, não significa a exclusão deste. Assim, em uma família quando um ou ambos os parceiros já tiverem sido casados ou tido um relacionamento significativo anterior, é importante que o parceiro anterior não seja depreciado, excluído ou rejeitado, pois o novo casal se beneficiou do não êxito da relação anterior, além dos envolvidos serem pessoas

diferentes em razão desta experiência anterior. Quando não ocorre esse reconhecimento e sentimento de gratidão, àquele parceiro excluído será representado por um filho da nova família (Hellinger, 2019).

No que tange às famílias reconstituídas em que os pais têm filhos de casamentos anteriores e filhos comuns, Hellinger (2019, pp. 29-30) afirma:

Os filhos do homem ou da mulher, frutos de relacionamentos anteriores, já estavam nesse sistema antes de o novo parceiro chegar. Portanto, eles têm precedência em relação ao novo parceiro e aos filhos da nova relação. Isso precisa ser reconhecido pelos filhos do novo relacionamento. O novo parceiro, tampouco, pode pedir que tenha preferência em relação aos filhos do relacionamento anterior. Isso gera conflitos.

Não obstante os filhos da relação anterior tenham precedência em relação ao novo parceiro e aos filhos do novo relacionamento, a nova família tem precedência sobre a família de origem, como já dito anteriormente, por se tratar de sistemas diferentes. Assim, se um homem diz à mulher, ou vice-versa, “Meus pais vêm em primeiro lugar”, a relação fica comprometida. Da mesma forma que se uma pessoa comprometida engravida outra

pessoa em uma relação extraconjugal, forma-se um novo sistema que terá precedência sobre o relacionamento anterior.

A partir de uma postura sistêmica, os servidores das Defensorias Públicas que tenham conhecimento destas Ordens, podem fazer pequenas intervenções convidando as partes envolvidas a olharem para estas situações. No atendimento na área de família é rotineiro relatos de que o ex-companheiro, após constituir uma nova família, abandonou, afetiva e materialmente, os filhos do relacionamento anterior.

Em um atendimento assim, é possível mostrar para este pai, por meio de representações com bonecos, âncoras, como esses filhos se sentem em relação a ele, bem como, os filhos no novo relacionamento estarão comprometidos, em nível de inconsciente, em incluírem os seus irmãos, além da grande possibilidade de fracasso que este novo relacionamento tem por violar tantas regras que o faz mais pesado do que precisaria.

Há de se ter cautela, não obstante, com esta observação, pois não se defende a justiciamento privado, mas como já dito anteriormente, que esta seja mais ouvida e considerada na responsabilização dos envolvidos em seu conflito, pois há uma clara violação da hierarquia, já que o

problema lhe atingiu antes que ao Estado, mesmo assim muitas vezes sequer é ouvida. A Justiça Restaurativa propõe alterações neste sentido e talvez seja a solução para o caótico sistema penal brasileiro que cada vez aumenta a sua população carcerária sem ter qualquer redução nos níveis de violência, deixando evidente a ineficácia das medidas até então aplicadas.⁸

2.3 Ordem do Equilíbrio

Por último, tem-se a ordem do equilíbrio. Esta ordem prevê que as relações são regidas pelo dar e tomar. As relações humanas são relações de trocas recíprocas, tanto para o bem, quanto para o mal. Quando se recebe algo, sente-se necessidade de compensar e, uma vez que se entende ter retribuído aquilo que se recebeu, a pessoa se sente aliviada. O equilíbrio pode advir de trocas positivas, quando alguém faz um bem para o outro e igualmente recebe deste algo bom, mas também pode ocorrer com trocas negativas, quando se faz mal a alguém. Esse equilíbrio, no

⁸ Conferir dados no Relatório “Luta antiprisional no mundo contemporâneo: um estudo sobre experiências de redução da população carcerária em outras nações” (Pastoral Carcerária, 2018). Disponível em: https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/09/relatorio_luta_antiprisional.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

entanto, só pode ser buscado em relações entre pessoas de mesmo nível hierárquico (Hellinger, 2020).

A relação entre pais e filhos será sempre desequilibrada. Os filhos jamais poderão retribuir aos pais o que deles tomaram e o que de mais valioso lhes foi dado: a vida. Nessas relações, o amor deve seguir adiante, como o fluxo de um rio, no sentido da vida. Assim, os filhos passam o que tomaram para a próxima geração.

Quando se trata de relações entre casais, é necessário que a retribuição positiva seja sempre um pouco maior do que aquela que se tomou. Já a retribuição negativa, deve ser um pouco menor do que o mal que outro lhe fez e sempre com amor. Dessa forma, o equilíbrio entre um casal em harmonia não é estático. A relação deve ocorrer de modo que as trocas sejam valiosas e maiores.

Nos atendimentos da área de família na Defensoria Pública acontecem muitos casos de divórcio em razão da violação desta lei sistêmica. Mulheres que muitas vezes abandonaram sua vida profissional e se dedicaram ao relacionamento, após, são abandonadas pelos companheiros e não entendem o que fizeram de errado. Em uma visão sistêmica, observa-se que

ao dar demais, a mulher se colocou como mãe do companheiro e, este, ao reconhecer como impossível a retribuição na mesma medida, rompe o relacionamento.

É salutar destacar, entretanto, que Hellinger em sua obra em nenhum momento afirma que o ser humano é naturalmente ruim. Pelo contrário, no livro “Conflito e Paz” (Hellinger, 2007b, p. 67) o autor afirma que o que se julga como pessoas más são indivíduos com valores distintos de quem julga.

Esta lei é o alicerce do Direito penal fundamentado na característica de retributividade da pena. Contudo, nem todo crime, na visão sistêmica, necessita necessariamente de uma pena, sendo que somente os envolvidos no conflito são realmente capazes de dizer qual medida seria mais plausível no caso em concreto para o restabelecimento do equilíbrio. Ainda, como já dito, a retribuição deve ser sempre um pouco menor do que o mal causado, para não virar vingança e ser possível retomar uma troca positiva.

O próprio Hellinger (2001, pp. 42) aponta a importância de o agressor ser responsabilizado pelos seus atos:

Quando alguém tem uma culpa pessoal, ela é uma fonte de força, desde que seja reconhecida. No momento em que alguém reconhece a própria culpa, deixa de sentir-se culpado. Esse sentimento se infiltra quando a culpa é reprimida ou não é reconhecida. Quem reconhece a própria culpa se fortalece, pois ela se manifesta como força. Quem nega sua culpa e se esquia de suas consequências tem sentimento de culpa e é fraco. A culpa que alguém possui capacita-o a fazer coisas boas. Ele não teria tido força para fazê-las se antes não tivesse reconhecido essa culpa.

Não obstante, considerando as péssimas condições do sistema carcerário no Brasil, que já foi reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal como “estado de coisas inconstitucional” (vide ADPF 347), tem-se que em boa parte das vezes os custodiados ao saírem das prisões sentem-se com crédito negativo em face do Estado, já que muitas vezes praticaram crimes sem violência ou grave ameaça, como é o caso do tráfico, mas sofrem tantas violações de direitos e violência enquanto estão sob tutela do Estado, que se sentem com crédito, o que pode ser um dos fatores ao alto índice de reincidência do país (Pastoral Carcerária, 2018).⁹

⁹ Olhar relatório que apresenta mais 40% de reincidência no sistema prisional e aproximadamente 20% de reentrada no sistema socioeducativo.

Considerações finais

A Constelação Familiar é abordagem desenvolvida por Bert Hellinger e ao mostrar com clareza as causas mais profundas dos conflitos, vem revelar a grande utilidade da aplicação dela no sistema de justiça pois é tão-somente a partir das causas que se resolve realmente um problema. Neste sentido o juiz Sami Storch desenvolveu o Direito sistêmico para denominar a análise do Direito sob uma ótica baseada nas ordens superiores que regem as relações humanas, conforme demonstram as constelações familiares desenvolvida por Hellinger.

O Direito Sistêmico possui um amplo respaldo legal nas normativas vigentes, a exemplo do art. 4º, VII da Constituição Federal, Resolução 125 do Conselho Nacional de Justiça e art. 3º, § 2º e 3º do Código de Processo Civil, mas ainda é tema desconhecido por muitos, em que pese seja usado até mesmo como fonte de jurisprudência. Há, ainda, uma confusão das possibilidades de aplicação prática do Direito sistêmico, pois além das Constelações familiares esta abordagem possibilita a utilização de simples frases, posturas e intervenções com bases nas Ordens do Amor.

Ordens do Amor é expressão cunhada por Bert Hellinger, mas que posteriormente sua esposa

Sophie Hellinger, com o seu consentimento, chamou de Princípios Básicos da Vida, para tratar “leis” que vigoram nas relações humanas e não são passíveis de alteração, são elas: Pertencimento, Hierarquia e Equilíbrio. Estas *Ordnungens* possibilitam que os profissionais do Sistema de Justiça tenham um olhar mais aprofundado dos conflitos e encontrem as causas de fundo destes. A partir disso, as partes envolvidas, passam a ter uma nova forma de lidar com os seus problemas e se empoderam com melhores alternativas para resolvê-los sendo, portanto, uma nova forma de acesso à justiça.

Referências

- Ambrósio, J. M. C; Oliveira Júnior, D. (2018). *Justiça Sistêmica: Um novo olhar para resolução de conflitos*. Disponível em: <https://amz.onl/fj-RRqOJ>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- Bertate, R. (2016) *Adoção: como alcançar o sucesso*. São Paulo: Conexão Sistêmica.
- Brasil. *Constituição Federal da República Federativa Brasileira de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. [consultado em 31 -10-2020].
- Brasil. *Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015*. Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. [consultado em: 16 -03- 2020].
- CNJ. Conselho Nacional de Justiça. *Resolução nº 125 de 29/11/2010*. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=156>. [consultado em: 15 -09- 2020]

- Harari, Y. N. (2016). *Sapiens: uma breve história da humanidade*. 18.ed. (trad. Janaína Macoantonio). Porto Alegre: L&PM.
- Hellinger, B. (2007). *Constelações familiares: O reconhecimento das ordens do amor. Conversas sobre emaranhamentos e soluções*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Hellinger, B. (2008). *A simetria oculta do amor*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Cultrix, 2008.
- Hellinger, B. (2015a). *O amor do espírito na Hellingersciencia®*. (trad. Filipa Richter, Lorena Richter, Tsuyuko Jinno-Spelter). Belo Horizonte: Atman.
- Hellinger, B. (2015b). *Olhando para a Alma das crianças: A pedagogia Hellinger® ao vivo*. (Trad. Daniel Mesquita de Campos Rosa e TsuyukoJinno-Spelter). Belo Horizonte: Atman.
- Hellinger, S. (2019). *A própria felicidade: fundamentos para a Constelação Familiar*. (Trad. de Beatriz Rose). 2. ed. Brasília: Tagore.
- Hellinger, B. (2020). *Bert Hellinger: Meu trabalho. Minha vida. A autobiografia do criador da Constelação Familiar* (Trad. Karina Jannini). São Paulo: Cultrix.
- Laguno, C (2019). Aula do módulo 13 da pós-graduação de direito sistêmico, 2019, São Paulo. Famílias dentro do foco social. São Paulo: Hellinger Schule.
- Oldoni, F; Lippmann, M. S.; Girardi, M F. G. (2018). *Direito Sistêmico: aplicação das leis sistêmicas de Bert Hellinger ao Direito de Família e ao Direito Penal*. 2 ed. Joinville: Manuscritos.
- Pastoral Carcerária (2020). *Luta antiprisional no mundo contemporâneo: um estudo sobre experiências de redução da população carcerária em outras nações*. 2018. Disponível em: https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/09/relatorio_luta_antiprisional.pdf. [consultado em: 16 -10- 2020].
- Serra Azul, J. G. (2019). "O Direito sistêmico como nova abordagem de solução extrajudicial de conflitos no âmbito da Defensoria Pública". *Revista IB-DFAM: família e sucessões*, n. 34 jul./ago. p. 120-136.
- Sheldrake, R. (2004). *A sensação de estar sendo observado e outros aspectos da mente expandida*. São Paulo: Cultrix.

Storch, Sami. *Direito sistêmico - uma luz no campo dos meios adequados de solução de conflitos*. Publicado em: 18 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-jun-20/sami-storch-direito-sistemico-e-uma-luz-solucao-conflitos>. Acesso em: 27 jun. 2019.

Storch, S; Migliari, D. (2020). *A origem do Direito Sistêmico: pioneiro do movimento de transformação da justiça com as Constelações familiares*. 1. ed. Brasília, DF: Tagore editora.

Waquim, B. B. (2015). *Alienação parental induzida: aprofundado o estudo da alienação parental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Ciencia, religión, modernidad y posmodernidad

Rubén González Vera¹⁰, Norma Leticia Cabrera
Fermoso¹¹, Herminia Mendoza Mendoza¹² y Roberto
Arzate Robledo¹³

Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM

Resumen

La ciencia y la religión son dos conceptos que se han formado en la historia humana con el propósito de entender el origen y evolución de la vida misma: natural, social y cultural, basado uno en la fe espiritual, y el otro, en la razón de los hechos empíricos. La ciencia percibe el mundo material que rodea al hombre, mientras que la religión contempla la acción divina inmaterial, en su vínculo con el desarrollo humano y el universo, en unidad total. Dentro de la modernidad, el conocimiento científico es objetivo y verificable, el cual evita posible el diálogo e integración con la religión para describir y explicar el comportamiento de los procesos existentes (De Gortari, 1959), en tanto que para la posmodernidad, la ciencia está vinculada a un relativismo conceptual, de incertidumbre y de desmitificación del conocimiento, lo que podría generar desde esta óptica un factible encuentro con el pensamiento religioso al especular sobre la verdad de las cosas (Montserrat, 2015). El objetivo de este artículo es plantear de forma muy general, dentro

¹⁰ Profesor titular de la carrera de psicología de la FES Iztacala-UNAM. Correo electrónico rubengv@unam.mx

¹¹ Profesora de asignatura de la carrera de la FES Iztacala-UNAM. Correo electrónico nlfermoso@hotmail.com

¹² Profesora Asociada definitiva de la carrera de psicología de la FES Iztacala- UNAM. Correo electrónico herminiamm25@hotmail.com

¹³ Profesor Asociado definitiva de la carrera de psicología de la FES Iztacala- UNAM. Correo electrónico arzater@unam.mx

del terreno teórico-filosófico, una aproximación conceptual del posible vínculo de la ciencia, la modernidad, la posmodernidad y la religión, como idea abstracta, que no requiere de concreción alguna, en cuanto localidad y cultura.

Palabras clave: ciencia, religión, modernidad, posmodernidad, epistemología

Abstract

Science and religion are two concepts that have been formed in human history. They are two forms of discernment about the origin of creation, based on faith and reason. Science perceives the material world around man, while religion, as divine action in bond with both man and the universe. Within modernity scientific knowledge is objective and verifiable, so there would be no possibility of dialogue and integration with religion (De Gortari, 1959), but for postmodernity science is linked to conceptual relativism, the uncertainty, and the demystification of knowledge; in this way the dialogue and encounter between science and religion could be presented (Montserrat, 2015). The objective of this article is to propose, in a very general way, the approach to the possible link between science, modernity, postmodernity and religion as an abstract idea, without locality or culture.

Keywords; science, religion, modernity, postmodernity, epistemology

Los saberes religioso y científico durante su conformación han manifestado actitudes de cerrazón e imposición de ideas; de creencias distintas y opuestas, en sentido estricto, sin posibilidad de compatibilidad, por tratarse de discursos inconmensurables (Kuhn, 1986). Esto es aún más marcado en el cristianismo que en otras religiones, sobre todo orientales. En cuanto a las geo-

grafías oriental y occidental, se puede plantear que la primera está más centrada en el no ser, en lo oscuro, en lo otro; en tanto la occidental se decanta por el ser, lo luminoso y la unidad, desde una epistemología de Villoro (1962, 2000).

En el presente artículo se desarrollarán los elementos clave de las creencias, propias de los

conocimientos modernos y posmodernos, que fundamentan la ciencia tradicional o clásica y a la ciencia contemporánea, respectivamente; bajo estos esquemas, se ubicará el lugar de la religión como constructo abstracto, a partir de lo que se ha conformado como conocimiento científico, en su modalidad abierta o cerrada.

El objetivo de este artículo, pues, es plantear en forma muy general la aproximación al posible vínculo entre la ciencia, la modernidad, la posmodernidad y la religión como idea abstracta, que no asume concreción en cuanto a localidad y cultura.

a) Un espacio breve acerca de la relación ciencia y religión

La ciencia y la religión son dos concepciones globales que se han formado a lo largo de toda la historia de la humanidad, para dar cuenta de los sucesos de los inicios del cosmos, la vida natural y del hombre en sociedad y cultura. La ciencia en particular pretende comprender la constitución del mundo material que rodea al hombre en cuanto a su legalidad, evolución, comportamiento, amplia contradicción, y posible control y predicción de eventos. La religión, en cambio, se ocupa de lo que trasciende el mundo material, en lo misterioso, en lo oculto de la acción divina para con el

hombre y la creación del universo. Se trata de dos modos de conocimiento que parten de creencias distintas sobre el origen del todo en general, uno basado en la fe, y el otro en los hechos y la razón. Estos planteamientos son ampliamente conocidos, y han sido abordados por una gran cantidad de autores, desde científicos y filósofos hasta teólogos y divulgadores, ubicados en amplios marcos de conocimiento. Uno de ellos es Montserrat (2015), quien considera que el espacio de la ética podría ser el campo en que la ciencia y la religión se encuentren. Esto lo podríamos constatar en la transmisión del documental de la película del director Howard Davies (2002) titulada *Copenhague*, sobre el encuentro entre Heisenberg y Bohr, cuando dialogan después del lanzamiento de la bomba atómica en Hiroshima y Nagasaki, del imperio japonés, los días 6 y 9 de agosto de 1945. Por una parte, se asombraban de la invención de este instrumento bélico, en el que ellos participaron junto con Einstein y Fermi, en cuanto a su poder tecnológico; y por otra, reflexionaban sobre el impacto que generó, por su capacidad de destrucción y daño físico, como el desarrollo de cáncer. Era una situación de contrariedad entre ciencia y culpa moral que no lograron conciliar.

Si bien desde De Gortari (1959), científico, filósofo marxista e historiador de la ciencia y la tecnología,

la ciencia es el conocimiento objetivo y racional del universo, la religión en sus sentencias no contempla los elementos de objetividad y racionalidad, correspondientes al saber moderno. A la religión se le atribuyen elementos de dogma y de fe en una comprensión universal del uno, que es omnisciente y omnipresente; el uno, que es la unidad y que representa el ser supremo, que es Dios.

Razón y fe, de este modo, serían aparentemente opuestos, debido a que la ciencia también deposita en los hechos, en los datos observados y comprobados, en el laboratorio experimental de investigación básica, altamente controlada, una fe: que los conocimientos objetivos, positivos y materiales, manifiestos bajo una legalidad natural y social, conducirán a la verdad científica (epistemología empirista), soportada a la vez en distintos momentos por un dogmatismo de repetición de autores y textos clásicos, muchas veces sin reflexión crítica alguna, sobre determinadas afirmaciones del mundo. Del mismo modo, la fe y la experiencia religiosa, relacionada, religada con Dios constituyen el fundamento del conocimiento religioso que se formalizan en la teología, pero que a la vez intenta expresar lo más fuerte del discurso divino en términos comprensibles y objetivos.

Aunque con sus diferencias, esta situación occidental de la relación entre ciencia y religión como dos grandes cosmovisiones de poder explicativo, son ilustradas en oriente por Montserrat (2015), experto español en el tema, del siguiente modo:

Las tradiciones orientales participan de un cierto panteísmo e inmanentismo, en el que la separación entre el mundo y la divinidad queda difuminada en una concepción en la que la última realidad es unitaria. En ellas se encuentra la idea de un universo eterno, cíclico que últimamente tiene su fundamento en un último principio omnipresente e incognoscible, más allá del ser y no-ser, bien sea Brahma o Tao, con el que finalmente se identifica. No hay un verdadero concepto de creación, sino que el universo mismo es como una extensión, de lo que podemos considerar como el ámbito de lo divino y no distinto de él. Las ideas de la unidad y el cambio ocupan un papel importante, ya que el universo es eternamente cambiante, y el mismo, que nace, se desarrolla, muere y vuelve a nacer... (p. 4).

Esta cita de Montserrat es divergente de la suposición de la gran explosión, del big bang de Gamow (1993) y del big crunch, sobre el origen del universo, sobre la creación, que, en este último autor, es de naturaleza fisicoquímica, y su término será de la misma forma.

La ciencia y la religión, como conceptos, tienen al hombre como el elemento integrador. El ser humano en sus dimensiones física, mental y espiritual es quien hace ciencia y quien manifiesta su religiosidad. No podría existir ciencia sin el hombre y la religión no tendría sentido sin él. Así que estos aparentes campos contrarios e irreconciliables tienen al hombre mismo, con todo lo que supone su integralidad, como el eslabón que las une. Parecería que no hay posibilidad de un diálogo posible entre estos saberes; sin embargo, en un apartado posterior se exponen alternativas de comunicación dentro del período posmoderno.

El diálogo entre fe y ciencia obedece a un orden epistemológico ligado a una historicidad que antecede el debate actual. Si se juzga el origen de la vida desde la prueba empírica interpretando el sistema de las apariencias sensibles como la única

referencia posible, solo estamos en una sola solución, estableciendo en consecuencia, una hipótesis falseada por los datos.

b) Modernidad, posmodernidad, ciencia clásica, ciencia contemporánea

Esquemas sintéticos

Los cuadros abajo presentados muestran los principios epistemológicos de las oposiciones conceptuales de la modernidad y la posmodernidad, así como de la ciencia clásica y contemporánea, descritos anteriormente, y que sirven de referente para indicar el posible lugar de la religión en este encuentro interdisciplinario de saberes.

En los principios del conocimiento científico moderno, relativos a verdad científica absoluta, universal y certera, objetiva y racional, existe descubrimiento de leyes naturales de los procesos y trabajo experimental de laboratorio; mientras que, en el espacio de la religión, como creencia divina en un ser supremo, sin materialidad aparente, es nula la verificación o la falsación de creencias. En este sentido de ciencia clásica no habría posibilidad de diálogo e integración con el

conocimiento religioso (ver categorías cerradas e inflexibles de la modernidad y de la ciencia clásica, en los cuadros 1 y 2, abajo señalados).

Ahora bien, sobre los principios del conocimiento científico posmoderno (Pérez, 1991; Derrida, 1967) vinculados al relativismo conceptual, lo particular, la incertidumbre, la desmitificación del conocimiento y la verdad del arte, donde se podría agregar la verdad de la religión, lo irracional razonado, los sentimientos, las intuiciones, el pensamiento mágico, el sentido de la vida, lo exis-

tencial, la trascendencia y la espiritualidad humana, además de las ideas de la diversidad de caminos, de pluralidad, ironía, deconstrucción, tolerancia, hibridez de conocimiento y transdisciplinariedad, el espacio de lo religioso, sería amplio, no solo con relación a la posmodernidad, sino con la ciencia contemporánea; donde se podría lograr un abierto diálogo y de encuentro entre estos dos saberes universales (ver categorías de apertura y flexibilidad de la posmodernidad y la ciencia contemporánea, de los cuadros 1 y 2, abajo señalados).

Cuadro 1. Oposiciones Conceptuales

Modernidad	Posmodernidad
Absolutismo	Relativismo
Lo universal	Lo particular
Certeza	Incertidumbre
Conocimiento científico	Desmitificación del conocimiento
La verdad	La verdad del arte
Razón-racionalidad	Razonar lo irracional
Canonización de la cultura	Sentimientos, intuiciones, pensamiento mágico, etc.
Hombre culto	Descanonización de la cultura
Evolución lineal	Cultura popular
La unidad	Diversidad de caminos
Criticar formalmente	Diferencia (pluralidad)

Construir	Ironizar
Fin de la historia	Deconstruir
Progreso	No hay fin (poshistoria)
Proyecto emancipatorio (Ideologías libera- lizadoras)	No retroceso
-----	No hay emancipación
Intolerancia	Fin de las ideologías
Modernidad	Posmodernidad
Artes separadas	Tolerancia
Absolutismo	Hibridez artística (por ejemplo: performance, teatro-danza, espectáculos multimedia, etc.)
-----	Relativismo
Artes separadas	Tolerancia

Cuadro 2

Ciencia clásica	Ciencia contemporánea
S. XVIII- Galileo- Observaciones sobre caída libre y movimiento	Inicios del siglo XX
Leyes universales, sobre gravedad, movimiento en Newton, principios matemáticos de la filoso- fía natural	Leyes particulares por ciencia y específicas
Determinismo, causalidad	Indeterminación y probabilidad, Heisenberg
Objetividad, naturaleza y racionalidad	Subjetividad social, interpretación, intuición, narrativa

Conocimientos absolutos	Conocimientos relativos, Einstein, el papel del observador
Física clásica de Newton, 3 leyes: acción- reacción, $f = m \cdot a$, e inercia	Relatividad y mecánica cuántica
Verificación en ciencias naturales	Comprensión en ciencias sociales, hermenéutica.
Relación sujeto-objeto pasiva	Relación sujeto-objeto activa
Son independientes	Teorías específicas, teorías de cuerda, de mundos físicos Virtuales
Teorías generales, S. Hawking, interacciones fuertes, débiles, electromagnéticas y gravitatorias	Proyecto menos ambicioso de explicación en filosofía y ciencia
Ciencia clásica	Ciencia contemporánea
Conocimiento, verdad y necesidad, más ambicioso como proyecto	Complejidad del conocimiento, redes sociales e-ciencia, electrónica, bio-informática
Integración del conocimiento, con base en el modelo de la física	Ciencias naturales ↔ Ciencias sociales
Ciencias naturales vs ciencias sociales	Conocimiento en construcción, Piaget, Prigogine
Positivismo, fundamento del conocimiento	Marxismo heterodoxo, abierto y crítico
Marxismo ortodoxo	Verdades relativas
Verdades absolutas	Saber y sentir
Saber vs sentir	No hay conocimiento definitivo
Descifrar los enigmas de la naturaleza, lo qué es, lo ontológico	Contra un modelo único de objetividad en ciencias sociales
Conocimiento definitivo de la realidad	Se habla de complementación de teorías, no de eclecticismo

c) Algunos planteamientos filosóficos sobre ciencia y religión

El proceso de la ciencia, para los teóricos de lo moderno, refiere según Tomé (2014), a un trabajo representativo, reproductivo de la naturaleza, producto del consenso racional de los que la ensayan y que tiene la pretensión de formular verdades científicas al margen de los manejos sociales, mientras que los inicios de la posmodernidad los podemos ubicar desde la crítica nietzscheana. Lyotard (en Tomé, 2014), plantea la ciencia como práctica de reproducción de investigación, no como orientación de búsqueda de resultados sobre el mundo; en tanto que la ciencia posmoderna es un modo de conocimiento que no se centra fundamentalmente en reproducir lo conocido, sino más bien en buscar permanentemente lo desconocido y lo indeterminado, a través del trabajo interdisciplinario. Frente a la ciencia clásica, que trata de representar mediante imágenes y teorías la naturaleza, considera que esta labor tradicional corresponde a una proyección de los entornos sociales, económicos y políticos, bajo los cuales se desenvuelve como actividad de conocimiento. Su historia científica es una historia de imágenes y de creencias seguras.

En la posmodernidad, dichas imágenes forman parte de una economía, de modo distinto al que jugaban en la modernidad, como hechos de estudio, de la ideología política, concebidos en su verdad relativa, caracterizados continuamente como hechos alternativos de verdad, en los que podrían incluirse creencias irracionales, a los que, de manera propia, se visualiza, pertenecen prejuiciosamente los de la religión.

De entrada, en los cuadros 1 y 2, anteriormente expuestos, se ubicó la posibilidad en la posmodernidad, de razonar lo irracional, lo que no es solo la razón científica en el hombre, sino también el pensamiento mágico y artístico, agregándose el terreno de lo religioso, para que la ciencia y la religión, en esta nueva visión del mundo, establecieran una comunicación de cuestionamientos y acercamientos, relativos, al surgimiento y orden de los procesos manifiestos en la amplitud de la vida y surgimiento de la conciencia humana, científica y de creencias, tal como lo discutieron en el Vaticano, sobre el origen del universo, Juan Pablo II, Hawking y Popper (Hawking, 1988).

Por otra parte, la autora Lambruschini (s/a), escribiendo sobre la modernidad, comenta que surge en los siglos XIV y XV, en vínculo con el renacimiento y el humanismo, donde la Iglesia pasó a

segundo término, en el momento en que el hombre no deseaba respuestas teológicas de un ser supremo, sino racionales y humanas, en tanto que el humanismo reflexionaba a su vez acerca de la dignidad y valor del hombre. No obstante, señala que Nietzsche, Marx y Freud constituyen las tres grandes humillaciones de la razón. El primero porque planteaba que los valores del cristianismo no eran los relevantes para la sociedad, de ahí su frase “Dios ha muerto”; dichos valores debían ser reemplazados por la idea de un superhombre que no tuviera la creencia en algo superior, debido a que el hombre era lo supremo: un ser utópico, seguro, independiente e individual, que “No cree en las promesas de las religiones. El sufrimiento y el dolor son parte de la existencia de la humanidad. Este hombre debe buscar sus propios valores” (p. 1). En el caso de Marx, el hombre no es libre, pues está condicionado por relaciones económicas y políticas, y los valores del ser social se desarrollan mediante conveniencia económica. En Freud aparece la creencia de que la razón del hombre está controlada por su inconsciente, de ahí que no es totalmente libre, pues su mente se encuentra bajo el influjo de esa fuerza.

A los tres autores se les considera pensadores de la sospecha dentro del período de la modernidad,

por cuestionar tanto el pensamiento racional como el religioso, y ser parteaguas de la construcción posmoderna que, a criterio de la misma autora, se finca sobre las siguientes bases: ruptura con los ideales del conocimiento científico moderno (verdades universales, necesarias y definitivas); éticos y de progreso social utópico, como los del comunismo; del cientificismo, por su carencia de impacto social; y de racionalidad objetiva. Proponiendo otras formas de racionalidad, además del papel de la pluralidad, la diferencia, el poder y la deconstrucción, que notablemente se ejerce en la ciencia, la filosofía, la religión, el arte, la arquitectura, la política, la cultura y todo saber humano.

De ahí que se encuentren textos como los del teólogo católico alemán Hans Kung (1999, 2005) sobre posmodernidad, hermenéutica, religión, ciencia, ética e iglesia, e incluso con ciencias de la complejidad, para intentar comprender la formación cognoscente y espiritual, no necesariamente divina, sino también científica y ética.

Conclusión

En el mundo actual, el conocimiento científico moderno se valida bajo un metadiscurso que no responde a situaciones humanas fundamentales,

como las del ejercicio de libertad, eficacia del conocimiento básico, impacto social de justicia, desarrollo de felicidad humana, distribución equitativa de bienes materiales, propuestas éticas y legales contra la violencia, competencia salvaje, individualismo, contaminación de aire y agua, compromiso y responsabilidad, y formación de educación consciente, crítica, sensible y cívica, que son propias de la subjetividad y bienestar humano, y que se vinculan con una ética aplicada, una moral sensible y una serie de creencias fundamentales que hacen contacto más bien con una vida espiritual y religiosa; de ahí la distancia entre ambas disciplinas, según la clase de problemas que abordan.

Terrenos, algunos, que han competido más a una cosmovisión suprema o a una visión empírica, pero que hoy requieren de modo más obligado de una explicación global, desde el establecimiento de un enlace de comunicación entre las ciencias, las humanidades y las ideas religiosas, acerca de las cuestiones fundamentales del hombre, en cuanto a su naturaleza, constitución, construcción, cognición, ideales, propósitos, motivaciones, valores y aspiraciones, como parte del universo.

Este trabajo de integración podría conformarse, desde una perspectiva orientadora del conoci-

miento interdisciplinario, objetivo y subjetivo, en los caminos del encuentro y el desencuentro, de la ciencia y la religión, donde se busque el punto de contacto de conocimiento de estos saberes a partir de sus diferencias, bajo marcos abiertos como los de la pluralidad (posmodernidad) y de las ciencias de la complejidad (ciencia contemporánea) y de discursos heterogéneos, de verdad, que guíen el diálogo en relación a esta comprensión de lo humano.

En palabras de Maslow (1968, 1971), se podría hablar de una especie de eupsiquia, como una subcultura compuesta de gente saludable, madura psicológicamente y autorrealizada, en familias; que pudiera dar un viraje a la situación actual que se vive, en forma general, en este mundo en decadencia y destrucción; acompañada de una comunidad científica coordinada y productiva, y con un código ético, fuerte y poderoso, que podría llevar a un proceso civilizatorio que anteriormente estuvo en manos de profetas religiosos. Esas declaraciones de Maslow conducen a la idea de tener que cambiar el entorno humano, en su totalidad, y no solamente al hombre en lo particular; lo cual sería posible con la ayuda, a decir nuestro, de un equipo interdisciplinario, en donde participen el terapeuta, el científico, el religioso, el psicólogo humanista, el

educador, el personal de salud, el profesionista de las ciencias sociales y todo conocedor y sabedor de la vida y su necesidad de trascendencia, que conectan al ser del hombre con el supuesto ser divino.

Referencias

- Davies, H. (2002). Documental de la película Copenhague. Obra televisiva. (Fictionlab) Reino Unido: BBC.
- De Gortari, E. (1959). *Introducción a la lógica dialéctica*. Fondo de Cultura Económica: México, pp. 24-44.
- Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. Siglo XXI: México, pp.11-97.
- Gamow, G. (1993). *La creación del universo*. RBA: Barcelona, pp. 84-109.
- Hawking, S. (1988). *Historia del tiempo*. Grijalbo: México, pp.7-40.
- Kuhn, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica: México, pp. 68-92.
- Kung, H. (1999). *Una ética mundial para la economía y la política*. Trotta: Madrid, pp.15-23.
- Kung, H. (2005). *Teología para la posmodernidad*. Herder: Madrid.
- Lambruschini, G. (s/a). *Ciência y Posmodernidad*. Nueva York, E.U, Monografias.com, p.1. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos36/cienciaposmodernidad/ciencia/posmodernidad:shtml#ixzz5AQ72OKIK>
- Montserrat, J. (2015). "La ciencia permite pensar que una de las explicaciones del enigma del universo es Dios". *El diario vasco*. 12 de abril del 2015. Madrid, p. 3-4.
- Maslow, A. H. (1968). *La personalidad creadora*. Kairós: Barcelona, pp. 62-75.
- Maslow, A. H. (1971). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Trillas: México.
- Pérez, C. F. (1991). "Seminario de filosofía de la posmodernidad y la diferencia". (Discurso principal). Conferencia del Doctorado en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- Tomé, L. C. (2014). "La neurociencia como religión". Colaboración de Naukas con la Cátedra de Cultura Científica de la UPV/EHU. *Cuaderno de Cultura Científica*. Recuperado de <https://culturacientifica.com/2014/11/14/la-neurociencia-como-religion/>

Villoro, L. (1962). *Páginas filosóficas*. Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias. Universidad Veracruzana-México. Recuperado de <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/CF015>

Villoro, L. (2000). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI: México, pp. 197-269.

Los alcances de la Terapia de Atención Inmediata desde la voz de Irma: Un estudio de caso

Anayanci Alvarez Sevilla¹⁴, Patricia Trujano Ruíz¹⁵

*Doctoranda en el Programa de Posgrado en Psicología UNAM
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM*

Resumen

La Terapia de Atención Inmediata, que poco a poco se ha ido implementando en varios países, ha resultado ser un recurso útil para muchas personas, al recibir un servicio terapéutico de manera accesible, eficiente y a bajo costo. La presente investigación, que fue un estudio de caso desde un enfoque posmoderno y socioconstruccionista, tuvo como propósito conocer los alcances de esta modalidad de servicio desde la voz de Irma (una consultante). Para su realización utilizamos como método una entrevista conversacional semiestructurada. A través del análisis de los relatos que construimos con Irma, significamos los alcances de la Terapia de Atención Inmediata en términos de considerar que, para ella, esta fue un servicio terapéutico útil, que colaboró en ideas para que pudiese conversar y establecer acuerdos con su novio sobre ciertos temas, y de satisfacción, por asistir a un servicio que le brindó una atención accesible, inmediata y resolutiva.

¹⁴ Licenciada en Psicología por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Maestra en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con sede en la Facultad de Psicología. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con sede en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Para la realización de esta investigación, esta autora recibe una beca en México por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número de CVU: 696942. Agradecimientos a CONACYT por el apoyo brindado. Correo electrónico: ana_alse@yahoo.com.mx

¹⁵ Licenciada en Psicología y Maestra en Modificación de la Conducta por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Psicología Clínica por parte de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT). Es investigadora y profesora titular C definitivo en la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: trujano@unam.mx

Palabras clave: terapia de atención inmediata; investigación cualitativa; estudio de caso; útil; satisfacción

Abstract

The Walk-in Therapy it has been gradually implemented in some countries, has turned out to be a useful resource for many people, as they receive a therapeutic service in an accessible, efficient and low-cost way. The present research, which was a case study from a postmodern and socio-constructionist approach, had the purpose of knowing the scope of this service modality from the voice of Irma (a consultant). To carry it out, we use a semi-structured conversational interview as a method. Through the analysis of the stories that we built with Irma, we signify the scope of Walk-in Therapy in terms of considering that for her, this was a useful therapeutic service, that collaborated on ideas so that she could talk and establish agreements with her boyfriend on certain issues, and satisfaction, for attending a service that provided accessible, immediate and decisive attention.

Keywords: walk-in therapy; qualitative research; case study; useful; satisfaction.

Introducción

La terapia psicológica es uno de los medios al cual desde hace muchos años han acudido las personas para poder solucionar alguna dificultad. Si bien existen diversos servicios de salud públicos y privados que ofrecen la atención terapéutica, muchas personas no acceden a ella o dejan de asistir por motivos relacionados con su contexto social-familiar, por factores concernientes al tra-

bajo del o la terapeuta y/o por la distancia, costo y acceso de algunos servicios psicológicos (Alcázar, 2007; Bados *et al.*, 2002; García & Rodríguez, 2005; Velasco & Hernández, 2016), por lo que se requiere atender esta problemática para que las personas puedan recibir el servicio que solicitan.

Para dar mayor contexto a dicha problemática, en varios estudios se ha señalado que el índice de deserción terapéutica y psiquiátrica es superior al

de otras disciplinas de la salud, con un porcentaje entre el 25 y 50% a nivel mundial (Rondón *et al.*, 2009). Según Barret *et al.* (2008), el 50% de las personas que tienen cita en terapia no llegan y de aquellos que completan un proceso de admisión, aproximadamente el 35% no asiste a la primera sesión y el 40% asiste a menos de tres. En México, por ejemplo, se ha documentado que la asistencia a terapia psicológica es en promedio de tres sesiones (Alcázar, 2007).

Lo anterior significa que, por diferentes circunstancias, muchas personas dejarán de asistir a terapia psicológica o no podrán acceder a ella, aunque lo deseen. En ese sentido, la Terapia de Atención Inmediata, basada en las ideas de Slive y Bobele (2011, 2012), es una opción de servicio que puede colaborar en la solución de algunos de los motivos que participan en la deserción terapéutica y de las barreras de acceso que presentan muchos de los servicios psicológicos.

La Terapia de Atención Inmediata, se define —principalmente— como una modalidad de servicio que tiene la misión de ofrecer atención terapéutica de manera accesible, eficiente y a bajo costo cuando las personas lo necesitan y solicitan, sin tener que pasar por una larga lista de espera ni por procesos evaluativos o tratamientos largos,

que suelen cansar a las personas por no cumplir con sus expectativas respecto a lo que desean de un servicio de terapia (Slive & Bobele, 2011, 2012).

En la Terapia de Atención Inmediata, que ya se ha implementado en muchos países, contextos y situaciones y que está basada en ideas sistémicas, posmodernas y socioconstruccionistas, se trabaja con tres premisas principales: 1) todas las personas cuentan con saberes, recursos, fortalezas y habilidades; 2) una sola hora de sesión puede ser suficiente para realizar un cambio significativo, incluso para cuestiones que algunas personas piensan que llevarían más tiempo, y 3) sólo tenemos el aquí y el ahora, es decir, no hay garantía de que las personas puedan regresar a otra sesión, por lo que cada una puede ser la última o la única (Slive & Bobele, 2011, 2012).

Bajo estas premisas, en la Terapia de Atención Inmediata no hay manera de producir deserción terapéutica. Mediante una escucha y una conversación sensible a las expectativas y necesidades de las(os) consultantes, se mira cada sesión como una terapia completa y se colabora con ellas(os) para que esta sea efectiva y útil desde sus voces, dejando abierta la posibilidad para que asistan o

regresen cuando lo elijan conveniente y no cuando lo dice el o la terapeuta (Miller, 2008; Slive & Bobele, 2011, 2012; Young & Dryden, 2019).

Desde la investigación cualitativa se han documentado las voces de muchas personas que han expresado lo que les ha significado haber asistido a la Terapia de Atención Inmediata como son, por ejemplo, la investigación de Crow (2011), que fue un estudio de caso desde una mirada posmoderna y socioconstruccionista; la de Kyle Green (citada en Slive & Bobele, 2011), que fue un trabajo recopilatorio de once estudios de caso de sesión única; la investigación de Bobele *et al.* (2008), que fueron dos estudios de caso, así como la de Young y Cooper (2008), que contó con la participación de ocho personas.

Aunque en México ya se ha implementado la Terapia de Atención Inmediata, principalmente en instituciones educativas como la UNAM, la Universidad Iberoamericana y otras, la investigación sobre su aplicabilidad y resultados es escasa. De ahí el interés para realizar la presente investigación, basada en un estudio de caso con una perspectiva posmoderna y socioconstruccionista, cuyo propósito fue conocer los alcances de esta modalidad de servicio desde la voz de Irma (una consultante).

Método

Participante

Contamos con la participación y colaboración de una mujer de 36 años, habitante de la Ciudad de México; hemos omitido su nombre real por razones de confidencialidad, y empleado en su lugar el seudónimo de Irma.

La elección de Irma fue por conveniencia (Vasilachis de Gialdino, 2006), teniendo como contacto el seminario de Sesión Única que se imparte y se supervisa en la maestría de Terapia Familiar, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), porque ahí se ofrece la Terapia de Atención Inmediata.

La Terapia de Atención Inmediata es un servicio terapéutico (que por ahora es brindado a través de Zoom debido al Covid-19), por un equipo terapéutico conformado por estudiantes de la maestría, que consta de una o un terapeuta responsable de la sesión y de un equipo reflexivo que participa y colabora también en la misma. La duración de cada sesión es de 90 minutos.

Vale la pena decir que el trabajo terapéutico, teniendo la oportunidad de contar con la participación de un equipo reflexivo, involucra de forma continua posiciones de escucha y reflexión, lo cual

permite —además de equilibrar la relación entre terapeuta y consultante, al tener más voces participantes en la sesión— construir y ofrecer múltiples perspectivas para que los y las consultantes puedan tomar las que tengan más sentido para ellas(os) en ese momento (Andersen, 1987, 1992).

El único criterio de elección fue que Irma asistiera a este servicio terapéutico, fuera mayor de 18 años y aceptara participar voluntariamente en la investigación.

Procedimiento

La opción de diseño cualitativo que elegimos para esta investigación fue la de estudio de caso, porque a través de este es posible abordar un tema a partir de la mirada y la narrativa particular de una persona y porque favorece también el desarrollo de nuevas ideas al considerar los recursos y los contextos locales de cada persona (Ito & Vargas, 2005; Simons, 2011; Vasilachis de Gialdino, 2006).

Asimismo, decidimos que nuestro lente epistemológico para llevarlo a cabo esté situado en las perspectivas posmodernas y socioconstruccionistas, por distinguirse como movimientos críticos y como prácticas polifónicas discursivas que invitan

a la reflexión y al cuestionamiento de lo que consideramos acabado, dicho y establecido, y porque ofrecen al mismo tiempo caminos que transitan por las múltiples posibilidades y construcciones de entendimientos, significados y conocimientos sobre distintos temas, en donde el lenguaje, la conversación, lo relacional y lo colaborativo tienen un lugar preponderante (Anderson, 1999).

Bajo estos entendidos, con una postura flexible, dialógica y colaborativa, utilizamos una entrevista conversacional semiestructurada para la co-construcción de la información de este estudio de caso (Anderson, 1999; Brinkmann, 2018; Simons, 2011), considerando para ello los siguientes ejes de entrevista: posibilidades, recursos y soluciones, expectativas, satisfacción con el servicio y la terapia en los entornos familiar y social.

La entrevista la hicimos un mes después de la Terapia de Atención Inmediata, también mediante Zoom, debido a la contingencia sanitaria que estamos viviendo por el Covid-19. Su duración fue de aproximadamente de dos horas y grabada en audio y video. Previo a esta, también por Zoom, explicamos a detalle los propósitos de la investigación y las consideraciones éticas para su rea-

lización, información que igualmente vino asentada en el consentimiento informado que fue enviado para la aprobación y firma de Irma.

Una vez transcrita la entrevista y conforme al propósito que planteamos en la investigación, realizamos un análisis de contenido en el que pudimos hacer una serie de distinciones para darle sentido y significado a los relatos que co-construimos con Irma, derivándose de este proceso las categorías que a continuación presentamos (Coffey & Atkinson, 2003; Smith, 2000).

Resultados

Considerando que el propósito de investigación fue conocer los alcances de la Terapia de Atención Inmediata desde la voz de Irma, en el análisis de contenido que efectuamos a partir de los ejes de entrevista ya mencionados pudimos establecer cuatro categorías que, según nuestra interpretación, dieron sentido y significado a este propósito (Coffey & Atkinson, 2003; Smith, 2000). Estas son: 1) la llegada a la Terapia de Atención Inmediata; 2) la utilidad de la Terapia de Atención Inmediata; 3) la satisfacción con el servicio de la Terapia de Atención Inmediata y 4) las mejoras a la Terapia de Atención Inmediata. En este trabajo hemos elegido mostrar tres de estas categorías,

que para ilustrarlas de mejor manera irán acompañadas de algunos fragmentos de los relatos de Irma.

Es importante mencionar que hasta el momento en que se efectuó la entrevista con Irma para esta investigación (un mes después de la asistencia a la Terapia de Atención Inmediata), sólo había acudido una vez a este servicio terapéutico, por lo que todo lo que se conversó en la entrevista y lo que aquí se documentó, corresponde a lo que una sesión le significó.

La llegada a la Terapia de Atención Inmediata

Partiendo de la idea de que los significados de utilidad y satisfacción que pueden otorgársele a un servicio de terapia psicológica están relacionados de alguna forma con el contexto bajo el cual se asiste a este, en este espacio compartiremos cómo es que Irma llegó a la Terapia de Atención Inmediata.

Nuestro planteamiento es que cuando las personas dicen que una terapia les fue útil y satisfactoria, sus palabras provienen, no sólo de que hayan podido cambiar, resolver o resignificar la situación que les llevó a ella, que no es cosa menor, sino también del contexto que acompañó su llegada, de las ideas que tengan sobre lo que significa la

asistencia a un proceso terapéutico, así como de las experiencias terapéuticas previas (Benito, 2009).

En el caso de Irma, que acudió a la Terapia de Atención Inmediata debido a algunas dificultades en la relación de pareja, su llegada vino matizada por una experiencia terapéutica previa, proveniente de un contexto hospitalario con el que se ha relacionado durante algún tiempo, en este caso, en el Hospital Psiquiátrico Fray Bernardino Álvarez, así como de un escenario de pandemia provocado por el Covid-19 que ha trastocado nuestra vida y nuestras dinámicas, entre ellas, las de la asistencia a un servicio terapéutico. Como ella lo relata:

Por pandemia también dejé de ir a mi terapia psiquiátrica porque yo tomo, bueno ya no tomo los medicamentos psiquiátricos... ahorita me estoy atendiendo con cannabis... veía a mi psiquiatra y pues por pandemia no lo pude ver como 8 meses, casi 10 meses, casi el año yo creo... estaba como muy frustrada sabes, o sea, sí necesitaba como su retroalimentación... en el 2016 que tuve un brote psicótico, yo estoy con psiquiatra... me estoy atendiendo en el Fray Bernardino... en 2019, tuve otro brote y otra vez estuve internada y pues a

principios del 2020 yo ya estaba dopadísima, así horrible y luego vino pandemia, entonces pues ya no pude darle seguimiento.

Como ha sucedido con otras personas, que por diferentes causas han dejado de asistir a un servicio psicológico o psiquiátrico (Alcázar, 2007; García & Rodríguez, 2005), Irma tuvo que dejar de hacerlo.

Si bien la pandemia es algo que ha transformado la vida en general, es importante mencionar que, en nuestro país, las dificultades de acceso y asistencia a un servicio médico o psicológico es un aspecto que suele vivirse de forma recurrente. De acuerdo con Berenzon *et al.* (2013), sólo uno(a) de cada cinco mexicanos(as) de entre 18 y 65 años, que han presentado un problema (o como las autoras lo llaman, un "trastorno mental") en algún momento de su vida ha recibido tratamiento ante la solicitud de un servicio.

Para Irma, esta contingencia sanitaria no sólo vino a trastocar la asistencia y la relación que regularmente tenía con el hospital Fray Bernardino y con su psiquiatra tratante, al no poder verlo como lo solía hacer, sino también, como ella nos comparte a continuación, la manera en que después pudo regresar a dicho hospital:

Yo no podía ir, o sea, el hospital estaba cerrado a visitas... hasta que ya se puso en semáforo naranja y fue un rollo poder, entré yo sola, nunca había entrado sola (llanto)... salí chillando como de no querer estar sola y aparte los olores, como la gente, o sea, si me quedé muy tocada... la siguiente vez que fui, sí dejaron pasar a mi mamá pero ella, pues no podía acompañarme a todos lados de los trámites, ella ya está grande y no puede caminar... porque aparte de que te pedían el sello para no sé qué, te pedían formarte para no sé... me sentí un poco más tranquila, pero aun así los trámites los hice sola.

Esta experiencia de Irma sobre su regreso al hospital nos lleva a retomar algunas de las ideas de Slive y Bobele (2011), sobre lo burocrático y poco amigable que puede ser la atención en muchos centros de salud, al requerirse de varios pasos previos para poder recibir el servicio solicitado. ¿Será que esos trámites son extremadamente necesarios? ¿Sería posible construir alternativas para flexibilizar algunos procedimientos en la solicitud y atención?

Agregándose a estas experiencias y andares de Irma en el escenario terapéutico, a finales del

2020 buscó atención psicológica a través de una institución en otro país}, sin embargo, no le pudo dar seguimiento a su solicitud. Aquí desde su voz:

Busqué el servicio de una institución que está en Madrid... la verdad no le di seguimiento... esta asociación en Madrid me llevó a la casa Mandarina, a la red feminista en México... sí me mandaron como muchas opciones... entonces yo pregunté por la terapia como por principios de Diciembre y ellas me contestaron hasta Febrero, entonces, cuando ya me llegó a mí la información, yo ya tenía topado, o sea, topado de chamba, yo ya no tenía tiempo...

Luego entonces, con todo lo compartido y relatado por Irma, podemos dar cuenta de que la terapia psicológica, como otros servicios de atención a la salud, son actividades que no son ajenas a los diversos contextos que conforman la sociedad y el lugar en donde vivimos, como tampoco lo son a las condiciones particulares de las personas, ni a los procesos institucionales de los servicios de salud, por lo que para su asistencia se requiere de ciertas circunstancias que, o bien pueden facilitarla, volverla un tanto complicada u obstaculizarla por completo.

Finalmente nos preguntamos qué tanto las prácticas institucionales y/o la falta de una respuesta

inmediata de muchos centros de salud pueden desanimar a cualquiera de solicitar y esperar un servicio, y también qué tanto se pueden convertir o son ya un problema para que dichos centros cumplan con la función para la cual fueron creados, esto es, la de brindar un servicio psicológico o psiquiátrico cuando las personas lo necesitan (Slive & Bobele, 2011).

La utilidad de la Terapia de Atención Inmediata

Es importante hacer la distinción de que esta categoría (la utilidad de la Terapia de Atención Inmediata), la hemos significado tomando aquellos relatos de Irma que hicieron alusión a lo que la sesión le sirvió y/o le causó en términos de provecho o beneficio para cambiar, resolver o resignificar la situación que le trajo a ella.

En la Terapia de Atención Inmediata, se colabora y se conversa en cada sesión desde una perspectiva posmoderna y socioconstruccionista. Lo que se considera como un problema, lo miramos como algo que se ha construido en lo relacional, en lo lingüístico y en lo dialógico; que además está mediado por los discursos de los diversos contextos (familiar, cultural, social, político, etc.) en los que vivimos; por lo tanto, los primeros pasos para

cambiar una situación o sus posibles soluciones también serán construidos(as) desde esos entendidos (Anderson, 1999; Gergen, 2006).

Considerando que Irma acudió a la Terapia de Atención Inmediata debido a algunas dificultades en la relación de pareja, como producto de algunas conductas y actitudes por parte de su novio que fueron referidas por ella como micromachismos, ante la pregunta durante la entrevista conversacional de “¿en qué sientes que te sirvió?”, Irma pudo compartirnos lo siguiente:

No solamente me sirvió a mí sino a la contraparte de la escucha (refiriéndose a su novio)... porque obviamente hubo bronca, o sea, hubo confrontamiento pero sobre el confrontamiento hubo una plática más consensuada y se llegaron a muchos acuerdos... estoy ahorita así en un espacio donde, o sea, el escucha (novio) está en otro rollo... porque dijo, sí necesitas espacio, lo entiendo totalmente...

Para la posmodernidad y el socioconstruccionismo, las personas que acuden a terapia lo hacen en calidad de participantes en una red de relaciones que se extiende hacia el exterior, la cual incluye todos los vínculos existentes y las prácticas cotidianas que se tienen. En ese sentido, la terapia, como coordinación relacional, estará

interesada en establecer un espacio para el diálogo que tenga como propósito el crear en colaboración con las(os) consultantes, alternativas distintas para cada situación (Anderson, 1999; Gergen, 2006).

En el caso de Irma, partiendo de la premisa de que cualquier cambio, resignificación, primer paso o solución que ella construyese en la sesión se trasladaría de alguna manera a su relación de pareja, se colaboró en generar posibilidades que le permitiesen darle énfasis a su agencia personal para expresar esos aspectos que estaban provocándole malestar, de tal manera que pudiesen llegar a ciertos acuerdos sin que eso significase poner en riesgo su seguridad y bienestar. Como lo comparte Irma desde su voz:

Yo se lo tengo que decir a ese escucha (refiriéndose a su novio) pero no encuentro las palabras adecuadas... porque se lo tengo que decir de alguna manera, pero era la inseguridad propia de no encontrar las palabras adecuadas o más bien de decir las palabras como son, para posteriormente encontrar las palabras adecuadas y esas palabras como son, a veces, son hirientes, generan conflicto... pero sobre ese conflicto, este,

se llegaron a acuerdos, o sea, posterior se presentan aspectos ya es como a otro mundo, te lo juro, te lo juro... fue así como otro rollo...

Lo que se privilegió en la conversación con Irma —tanto con la terapeuta como con el equipo reflexivo—, fue la co-construcción de ideas, de alternativas o de primeros pasos que ella pudiese poner en práctica, pero desde su propio conocimiento de lo que estaba ocurriendo en su relación y de lo que quería que fuese diferente.

Desde una mirada posmoderna y socioconstruccionista, consideramos que Irma —como otras(os) consultantes—, sabe más sobre su vida que las explicaciones que una teoría puede dar, por lo cual, en la Terapia de Atención Inmediata se valoraron significativamente todos sus recursos, saberes y experiencias, confiando en que a partir de estos(as) ella pudiese salir de la sesión con algo que le fuese de utilidad. Desde su voz:

Yo sí le dije que no estaba a favor de muchos puntos... porque son, o sea, si esos micromachismos muy marcados, entonces, o sea, si fue como ya con las palabras adecuadas y sin enojos, yo pude expresarme más claramente y él pudo escuchar mejor. Eso estuvo increíble... porque yo también le dije, es parte de la confianza donde yo

te estoy diciendo, necesito un lugar y un espacio y por qué llegas y lo rompes, o sea, no, entonces él dijo si, o sea, hasta hubo disculpas...

En resumen, consideramos que Irma, al llegar a la sesión, ya tenía claro aquellos aspectos de su relación de pareja que no le hacían sentir cómoda e incluso algunas ideas de posibles soluciones; sin embargo, creemos que la conversación con la terapeuta y el equipo reflexivo le permitió construir aún más opciones y elegir las que considerase más útiles y convenientes respecto a su situación.

En conclusión, haciendo referencia a Gergen (2006), lo que valoramos importante en la Terapia de Atención Inmediata, es que las posibilidades generadas en la sesión, como creemos que así ocurrió con Irma, sean trasladadas hacia el exterior, es decir, a la vida y las relaciones de las personas de modo que las transformen útilmente. Cuando las y los consultantes pueden establecer un vínculo entre lo que se conversa en la sesión y lo que sucede en su vida, la terapia tiene mayores posibilidades de resultar significativa y/o satisfactoria.

La satisfacción con el servicio de la Terapia de Atención Inmediata

En este espacio abordaremos la satisfacción que a Irma le significó el haber asistido a la Terapia de Atención Inmediata. Para este entendimiento, relacionamos esta categoría con la expresión de conformidad por el servicio utilizado en términos de la facilidad de acceso a este, de su efectividad y del agrado por la relación que se tuvo con el equipo terapéutico.

Cabe destacar que entre los motivos de insatisfacción que han señalado algunas personas —documentadas en varias investigaciones— para dejar de asistir a un servicio psicológico o psiquiátrico, o desistir en su solicitud, son: la dificultad de acceso (debido a procesos administrativos y evaluatorios y a la falta de atención oportuna); por tratamientos largos y costosos; y por no sentirse escuchada(o), valorada(o) y atendida(o) en las expectativas y necesidades (Cait *et al.*, 2016; Stalker *et al.*, 2016).

Así, al preguntarle a Irma —quien pudo acceder a la Terapia de Atención Inmediata a los 5 días después de haber hecho contacto con esta—, cómo le pareció el servicio terapéutico y si este le resultó satisfactorio, ella nos compartió lo siguiente:

No tuve que pasar mucho tiempo, o sea, fue de que, de que 5 días antes, le dio el seguimiento la terapeuta... sí tuve satisfacción de la terapia... es como si yo me hubiera metido a un lugar y a un espacio y ustedes hubieran estado ahí para darme, ¡ah mira!, aquí tienes, este, un cuchillo, ¡ah mira!, aquí tienes una metralleta, ¡ah mira!, aquí tienes una hacha para que puedas cortar sabes... como si me hubieran dado herramientas, o sea, armas para ir a una batalla... aquí están, tú sal y entonces te empujan a hacerlo, o sea, de verdad, te empujan a hacerlo, el tema que sea... empiezas a trabajarlo tú, entonces esa apropiación está bien padre... esa lluvia de ideas, de todos, o sea, está padrisisísimo, o sea, a mí me encantó... ayer que estaba mi amiga, dije, tienes que tener esta terapia.

Como ya lo hemos señalado anteriormente, en la Terapia de Atención Inmediata se mira cada sesión como una terapia completa y desde ese lugar, teniendo presente las necesidades y expec-

tativas de las personas, se conversa y se colabora con ellas para que salgan con la sensación de haber sido escuchadas y comprendidas, así como con una mayor conciencia de su agencia, es decir, de las acciones que pueden realizar para lograr un cambio desde sus recursos, saberes, habilidades y fortalezas (Miller, 2008; Slive & Bobele, 2011, 2012).

Posiblemente algunas personas cuestionarán o estarán en desacuerdo en considerar que una sola sesión pueda ser suficiente para que las personas lleguen a mirar diferente, cambiar o solucionar una situación; sin embargo, las ideas relacionadas con la noción de que una terapia “deba” ser larga para lograr un “buen” resultado, puede no coincidir con lo que muchas personas buscan, esto es, que la terapia sea lo más breve posible (Slive & Bobele, 2011). Desde la voz de Irma:

No entramos más a detalle de mi vida... como que yo empecé a tomar otro rumbo... es como un aliviane porque no me voy a enganchar en ese tema para mi siguiente sesión y voy a estar 30 sesiones hablando de lo perra mismo... lo veo mucho más resolutivo, mucho más inmediato, o

*sea, porque no te enfrascas, o sea, y te resuelve...
llegar a ese grado de resolverte algo es como de
¡guau!, o sea, se agradece cañón...*

*o me quedo al 10% o al 20... en 5 años me han
atendido alrededor de 9 psiquiatras y 6 psicólogos...*

Al respecto de lo relatado por Irma, muchas veces no se otorga suficiente importancia a escuchar y saber lo que las personas desean y esperan cuando llegan a una sesión. Se da por supuesto que van a poder y querer asistir a una terapia durante meses o años. Desde nuestra perspectiva el poder está en las y los consultantes; son ellas y ellos las(os) que saben cuándo necesitan ayuda y lo que es mejor para sus vidas (Harper-Jaques *et al.*, 2008; Miller & Slive, 2004; Slive & Bobele, 2011).

Finalmente, y para dar mayor sentido a esto que señalamos, compartimos este último relato de Irma, significándolo como una invitación que nos hace a que escuchemos lo que ella —y quizá otras personas usuarias de un servicio psicológico o médico— necesita y quieren:

*A mí me hubiera encantado y a la fecha, poder
juntar a todos los psiquiatras y psicólogos que
me han visto... literal, me den una sesión, una
sesión y que el tema sea el trastorno bipolar de, o
sea, me encantaría, me encantaría, o sea, no
sabes... porque me gustaría tener una conclusión
de todos, porque con todos me quedo a la mitad*

Discusión y Reflexiones

Si bien la Terapia de Atención Inmediata ya se ha implementado en nuestro país, principalmente en los servicios psicológicos de algunas instituciones educativas como la UNAM, entre otras, poco se ha investigado sobre su aplicabilidad y resultados desde las voces de quienes asisten a ella, es decir, de las y los consultantes; de ahí que el propósito de esta investigación fuese conocer los alcances de esta modalidad de servicio terapéutico desde la voz de una consultante, en este caso, desde la voz de Irma.

A partir de la conversación que tuvimos con Irma pudimos dar cuenta de que, para ella, como para otras personas (Bobebe *et al.*, 2008; Crow, 2011; Young & Cooper, 2008), el alcance fue significado en el sentido de que una sola sesión en la Terapia de Atención Inmediata resultó útil y satisfactoria. En el caso particular de Irma, esta le colaboró para que construyese un camino que le posibilitase expresar con mayor confianza algunos aspectos que no estaban haciéndole sentir cómoda en su relación de pareja, y con ello llegar a acuerdos para convivir y vincularse de manera distinta.

Distinguimos que lo que posibilitó que Irma significase la sesión como útil y satisfactoria fue la combinación de diversos aspectos. Reflexionamos

que para ella fue valioso acceder de manera pronta al servicio de terapia, sentirse escuchada y tomada en cuenta en sus necesidades y salir de una sola sesión mirando posibilidades, y que algunas de estas, al ponerse en práctica, resultasen significativas para que la contraparte, como ella llamó a su novio, se moviera del lugar en el que estaba.

Posiblemente para Irma, lo anterior cobró mayor relevancia si también traemos a cuenta su contexto de llegada a la Terapia de Atención Inmediata, en el que mencionó como antecedente la interrupción de la atención que le proporcionaban en el Fray Bernardino, así como algunas dificultades para acceder de nuevo a esta y a un servicio psicológico, agregándose además estas ideas o quizá expectativas que ahora tiene de reunir en una sola sesión a todos(as) sus médicos y psicólogas(as) tratantes para conversar con ellos(as) y de no engancharse en un tema para estar hablando de él durante 30 sesiones. Parece que a partir de la Terapia de Atención Inmediata se construyó en Irma una manera distinta de concebir la atención psiquiátrica y psicológica.

Como parte de nuestra labor de investigación, decidimos incluir y darle importancia al contexto de llegada de Irma, porque como ya hemos seña-

lado, muchas(os) consultantes dejan de asistir a un servicio psiquiátrico o psicológico por diferentes motivos, algunos incluso propiciados por estos mismos servicios. Como lo refieren Bados *et al.* (2002), la falta de coincidencia entre lo que el/la consultante esperaba y recibiera, el costo económico y el tiempo de los tratamientos son algunas de las causas de la deserción terapéutica. Para estos autores, muchas personas, como Irma, esperan recibir tratamientos breves que colaboren en la solución de situaciones concretas.

Aunado a los distintos motivos que pueden colaborar para que las personas dejen de asistir a un servicio psicológico o psiquiátrico, es necesario señalar también que, de acuerdo con Tena-Suck (2017), se ha presentado un aumento en la demanda de servicios de salud mental, de forma específica en la Ciudad de México, sin que se haya incrementado paralelamente la capacidad de atención. De acuerdo con este autor, en México, como en otros países de América Latina, los recursos humanos destinados para esta área son insuficientes, concentrados en la mayoría de los casos en hospitales psiquiátricos, a pesar de que las últimas políticas y acciones mundiales consideran que la atención primaria debe estar centrada en la salud mental comunitaria.

Luego entonces, estimando el aumento en la demanda de los servicios de salud mental y la falta de recursos físicos y humanos para atender las necesidades de una población, como lo ha indicado Tena-Suck, así como las circunstancias que pueden participar en la deserción terapéutica —que se pueden asomar en cualquier momento durante los procesos—, la atención inmediata y la brevedad de la terapia, además de tener un valor terapéutico claro al posibilitar que los(as) consultantes puedan conseguir beneficios lo antes posible con el menor costo, permite también que se pueda atender a un mayor número de personas que están solicitando un servicio (Gómez, 2013).

Así, a diferencia de otros enfoques de terapia, que miran a las personas que asisten a esta o a una consulta psiquiátrica como disminuidas, enfermas o incapaces, y desde esa noción establecen una relación terapéutica jerárquica, de poder, en donde la/el terapeuta/psiquiatra, se considera como el/la experto(a) de lo que se necesita para vivir “bien”, “normal” o “saludable” y a partir de ello, es capaz de imponer su punto de vista, en la Terapia de Atención Inmediata se les mira desde un lugar de agencia; es decir, las personas son las expertas en sus vidas, pues son las que mejor saben sobre su propia experiencia, sobre lo que

les ha funcionado, lo que quieren, lo que necesitan y lo que podría estar mejor en su diario vivir (Anderson, 1999; Miller & Slive, 2004).

El que Irma haya relacionado la Terapia de Atención Inmediata con lluvia de ideas, con herramientas, con empuje y principalmente, con un trabajo de apropiación, desde nuestra perspectiva, significa que ella pudo mirarse desde un lugar de competencia, de participación y de reconocimiento sobre su propia voz, y desde ahí distinguimos que pudo confiar en su capacidad de imaginar, de construir y de moverse en la situación que le trajo a terapia.

Cuando la relación entre consultantes y terapeutas deja de ser jerárquica y se transforma en una de colaboración, en donde ambos(as) se vuelven compañeros(as) en una conversación, es posible generar nuevos conocimientos, comprensiones, sentidos y posibilidades para cualquier situación y/o experiencia. Al establecer un proceso colaborativo se establece la oportunidad para que el diálogo fluya, para que los(as) consultantes, al narrar sus historias, puedan sentir y reconocer sus propias voces, su poder y autoridad, y para que el cambio o los primeros pasos de acción —como lo hizo Irma—, puedan construirse en una sola sesión (Anderson, 1999).

En conclusión, la propuesta que hacemos a través del servicio de atención inmediata como el que presentamos en este artículo, es que cualquier persona que acuda en busca de un tratamiento terapéutico pueda contar con un servicio profesional eficiente, accesible y de bajo costo, que le provea en la mayor medida posible de alternativas de cambio o solución para sus situaciones o problemas (Slive & Bobele, 2011, 2012).

Desde la Terapia de Atención Inmediata invitamos a mirar cada sesión como una terapia completa. Se trata de comprenderla como una modalidad de prestación de servicios, que bien podría influenciar a distintas perspectivas para una revisión de sus prácticas terapéuticas. Si tan sólo contemplamos que la primera sesión también puede ser la última, se tiene un contexto para hacer lo mayor posible en el tiempo disponible, es decir, la sesión se centraría en lo que las personas quieren lograr y en las alternativas para hacerlo, reconociendo y valorando sus saberes, recursos, habilidades y fortalezas (Slive & Bobele, 2011, 2012; Young & Dryden, 2019).

Finalmente, para ampliar el conocimiento de lo que puede aportar la Terapia de Atención Inmediata, sugerimos para futuras investigaciones contar con la participación de más voces, es decir,

de más participantes, incluyendo en ellas un enfoque de interseccionalidad, en el que se tomen en cuenta los aspectos socioeconómicos, de edad, de etnia, de orientación sexual, de género y otros que puedan enriquecer el conocimiento sobre este tema.

Referencias

- Alcázar, R. (2007). "Expectativas, percepción del paciente hacia su terapeuta y razones para asistir a dos o más sesiones". *Revista Salud Mental*, 30(5), 55-62. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58230509.pdf>.
- Andersen, T. (1987). "The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work". *Family Process*, 26, 415-428. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00415.x>.
- Andersen, T. (1992). "Reflections on Reflecting with Families". En S. McNamee & K. Gergen (Eds). *Therapy as Social Construction* (54-68). Sage.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Amorrortu.
- Bados, A., García, E. y Fusté, A. (2002). "Eficacia y utilidad clínica de la terapia psicológica". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 477-502. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337/33720307>.
- Barret, M., Chua, W., Crits-Christoph, P., Gibbons, M., Casiano, D. & Thomson, D. (2008). "Early withdrawal from mental health treatment: Implications for psychotherapy practice". *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45(2), 247-267. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.45.2.247>.
- Benito, E. (2009). "Las Psicoterapias". *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.5872/psiencia.v1i1.3>.
- Berenzon, S., Saavedra, N., Medina-Mora, M., Aparicio, V. & Galván, J. (2013). "Evaluación del sistema de salud mental en México: ¿hacia dónde encaminar la atención?" *Rev. Panam Salud Pública*, 33(4), 252-258. <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2013.v33n4/252-258>.
- Bobele, M., Servín-Guerrero, S., Scamardo, M. & Solórzano, B. (2008). "Single-Session/Walk-In Therapy with Mexican-American Clients". *Journal of Systemic Therapies*, 27(4), 75-89. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1521%2Fjsyt.2008.27.4.75>.

- Brinkmann, S. (2018). "The interview". In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (576-599). Sage.
- Cait, C., Skop, M., Booton, J., Stalker, C., Horton, S. & Riemer, M. (2016). "Practice-based Qualitative Research: Participant Experiences of Walk-in Counselling and Traditional Counselling". *Social Work Faculty Publications*. http://scholars.wlu.ca/scwk_faculty/17.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Crow, N. (2016). *The Usefulness of a Walk-In Therapy Session: A Qualitative Phenomenological Case Study* (Publicación No. 10291292) (Tesis Doctoral, Our Lady of the Lake University). ProQuest. <https://ollusa.on.worldcat.org/oclc/1002073768>.
- García, A. & Rodríguez, J. (2005). "Factores personales en la relación terapéutica". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 25(96), 29-36. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.4321%2FS0211-57352005000400003>.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Paidós.
- Gómez, P. (2013). "Psicoterapia Breve Constructivista-Construccionista (Un Modelo de Intervención Integrado)". *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 3(3), 1-19. https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Psicoterapia_breve_constructivista.pdf.
- Harper-Jaques, S., McElheran, N., Slive, A. & Leahey, M. (2008). "A Comparison of two approaches to the delivery of Walk-In Single Session Mental Health Therapy". *Journal of Systemic Therapies*, 27(4), 40-53. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1521%2Fjsyt.2008.27.4.40>.
- Miller, J. (2008). "Walk-In Single Session Team Therapy: A Study of Client Satisfaction". *Journal of Systemic Therapies*, 27(3), 78-94. <https://doi.org/10.1521/JSYT.2008.27.3.78>.
- Miller, J. & Slive, A. (2004). "Breaking Down the Barriers to Clinical Service Delivery: Walk-In Family Therapy". *Journal of Marital and Family Therapy*, 30(1), 95-103. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2004.tb01225.x>.
- Rondón, A.P., Otálora, I.L., & Salamanca, Y. (2009). "Factores que influyen en la deserción terapéutica de los consultantes de un centro universitario de atención psicológica". *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 137-147. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023513007.pdf>.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata.

Slive, A. & Bobele, M. (2011). *Cuando solo tiene una sola hora. Terapia efectiva para clientes de atención inmediata*. Paidós.

Slive, A. & Bobele, M. (2012). "Walk-In Counselling Services: Making the Most of One Hour". *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 33(1), 27-38. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1017%2Fjft.2012.4>.

Smith, C. (2000). "Content analysis and narrative analysis". En H. Reis & C. Judd. *Handbook of research methods in social and personality psychology* (313-335). Cambridge University Press.

Stalker, C., Horton, S. & Cait, C. (2012). "Single Session Therapy in a Walk-in Counselling Clinic: A Pilot Study". *Journal of Systemic Therapies*, 31(1), 38-52. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1521%2Fjsyt.2012.31.1.38>.

Tena-Suck, A. (2017). "Desarrollo de un modelo de orientación psicológica para universidades". *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(3), 263-276. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29255775001.pdf>.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.

Velasco, A. & Hernández, E. (2016). "Deserción al tratamiento en psicoterapia de mujeres víctimas de violencia de género". *Redes*, 33, 27-36. <https://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/177/121>.

Young, K. & Cooper, S. (2008). "Toward Co-Composing an Evidence Base: The Narrative Therapy Re-Visiting Project". *Journal of Systemic Therapies*, 27(1), 67-83. <https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2016/07/Towards-Cocomposing-an-evidence-base.pdf>.

Young, J. & Dryden, W. (2019). "Single-session therapy —past and future: an interview". *British Journal of Guidance & Counselling*. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1581129>.

El sentimiento inconsciente de culpa: enigma clínico

Héctor Fernando Sánchez Aguilar¹⁶, Ma. Antonia Reyes Arellano¹⁷

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, S.L.P

Resumen

En el presente trabajo se discurre lo que Freud denomina el mayor obstáculo frente a la cura en un proceso psicoanalítico; se trata del *sentimiento inconsciente de culpa*, el cual se requiere diferenciar del sentimiento de culpa consciente. ¿Cuáles son los fundamentos teórico-clínicos que configuran este enigma? Se elabora también una reflexión del tema apoyándose en las representaciones pictóricas que se desprenden de la obra barroca *El sacrificio de Isaac*, del pintor español Juan de Valdez Leal. Por último, se destacan las exigencias que el mismo Freud indica para ejercer el psicoanálisis. El tema da lugar a confirmar lo bien fundamentado de los abastecimientos metapsicológicos de la teoría y del seguimiento de los requerimientos esenciales del ejercicio clínico que consisten en: la formación teórica, la supervisión y el análisis personal.

Palabras clave: sentimiento inconsciente de culpa, masoquismo moral, superyó, yo, clínica psicoanalítica.

¹⁶ Maestrando en el Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la UASLP, becado por CONACYT San Luis Potosí, S.L.P. Correo electrónico: hectorfernando-sa@hotmail.com

¹⁷ Profesor investigador en el Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la UASLP, San Luis Potosí S.L.P. Correo electrónico: ma.reyes@uaslp.com.mx

Abstract

In the following text is stated what Freud referred to as the greatest obstacle for healing in a psychoanalytic process, that is the “unconscious feeling of guilt”, which needs to be differentiated from the “conscious feeling of guilt”. What is the theoretical-clinical foundation for this riddle?. A reflection based on the pictorial representations that emerge from the baroque work *The Sacrifice of Isaac*, by the Spanish painter Juan de Valdez Leal, is also elaborated and finally the requirements that Freud indicates to do psychoanalysis are highlighted. The content helps to confirm how well grounded the meta-psychological supplies of follow-up theory are to the fundamental requirements of clinical practice consisting of theoretical training, supervision, and personal analysis.

Keywords: unconscious feeling of guilt, moral masochism, superego, ego, psychoanalytic clinic.

Introducción

Este artículo se dispone a profundizar en la comprensión del *sentimiento inconsciente de culpa*, noción que advirtió Freud en su clínica y que describió teóricamente en trabajos como *El yo y el ello* (1923) y en *El problema económico del masoquismo* (1924) principalmente.

En estos escritos, Freud puntualiza en el sentimiento inconsciente de culpa relacionándolo con nociones fundamentales del aparato psíquico como la pulsión de muerte, el yo, el superyó, conciencia moral, ideal del yo, masoquismo y

masoquismo moral, por nombrar algunos. Con estas nociones se advierte lo fundamental de su reflexión y discusión en este complejo tema.

Asimismo, a partir del cuadro de *El Sacrificio de Isaac* de Juan de Valdez Leal, se muestra una representación del conflicto desarrollado de manera teórica a partir de los elementos principales de la pintura como los personajes que figuran, el color y el relato bíblico de Abraham y su hijo Isaac.

Se reflexiona por último sobre las exigencias que el inventor del psicoanálisis señala para ejercer

este arte. Los abastecimientos metapsicológicos de la teoría y los requerimientos fundamentales del ejercicio clínico, que consiste en la formación teórica, la supervisión y el análisis personal, confirman un actuar clínico al momento de escuchar y construir el enigmático sentimiento inconsciente de culpa a partir de la palabra del paciente.

Construcción teórica del sentimiento inconsciente de culpa

En la década de los años 1920 y 1930 la reflexión de Freud se encuentra alrededor de conceptos ligados a la segunda tópica del aparato psíquico. Trabajos como *El yo y el ello* (1923) y *El problema económico del masoquismo* (1924) son precursores de otra obra fundamental en psicoanálisis: *El malestar en la cultura* (1930). Se trata de textos que atienden conflictos metapsicológicos diversos, principalmente de contenido social y cultural en el caso de este último; sobre todo, dichas obras develan la implicancia de la pulsión de muerte en la vida del sujeto, y de ello da cuenta el sentimiento inconsciente de culpa, problema escuchado particularmente en la clínica psicoanalítica.

Partiendo de la *reacción terapéutica negativa*, actitud presentada por ciertos sujetos frente a la cura, Freud afirma:

en estas personas no prevalece la voluntad de curación, sino la necesidad de estar enfermas [...] por último se llega a la intelección de que se trata de un factor por así decir 'moral', de un sentimiento de culpa que halla su satisfacción en la enfermedad y no quiere renunciar al castigo de padecer (Freud, 1923/1992 p. 50).

Al reparar en esa afirmación, de manera contundente, afirma que este obstáculo es el más enérgico con el que se podría topar en la cura analítica (ibid, p. 50). Esta premisa le permite además formular el concepto de *sentimiento inconsciente de culpa*, el cual es necesario diferenciar de la noción del sentimiento de culpa consciente.

Para discernirlos metapsicológicamente, es preciso resaltar la participación de las instancias yoica y superyoica. Por un lado, el sentimiento de culpa ligado al superyó surge cuando la pulsión de agresión es contenida y devuelta a su punto de origen, es decir al yo como instancia tópica del aparato psíquico (Freud, 1930).

La conciencia de culpa o sentimiento de culpa, para Freud, refiere “a la tensión entre el superyó que se ha vuelto severo y el yo que le está sometido” (Freud, 1930/1992 p. 119). Es decir, que en esta noción del sentimiento de culpa, la severidad y agresión provienen de la instancia superyoica representante del mundo exterior en el interior del sujeto.

Esta concepción de la culpa coincide con lo estructurado en el estudio de *Tótem y Tabú* (1913) al exponer el mito del asesinato del padre en la horda primordial. La culpa deviene del arrepentimiento del acto cometido. Sin embargo, en el caso de las neurosis no siempre se cometen los actos que se reprocha; basta con fantasear e imaginar algo prohibido y que se aleja del ideal de yo para que sobrevenga la culpa (Freud, 1930).

Por otro lado, el sentimiento inconsciente de culpa se piensa más como una *necesidad de castigo* proveniente del yo. Esta necesidad de castigo subraya la participación activa de la instancia yoica y no en la tendencia punitiva del superyó, “el acento recae [...] sobre el genuino masoquismo del yo, quien pide castigo, sea por parte del superyó, sea de los poderes parentales de fuera” (Freud, 1924/1922 p. 174).

En el masoquismo moral reaparece el vínculo sexual edípico, y el sujeto puede inconscientemente incurrir en actos que logran sabotear éxitos personales, profesionales, o en casos extremos una tendencia a la autodestrucción; todo para obtener un castigo erotizado. La inclinación del sujeto por la satisfacción masoquista conlleva el establecimiento de vínculos caracterizados por una propensión repetitiva inconsciente que busca el sometimiento y la humillación: elementos eróticos y fuente de satisfacción pulsional, o dicho a la manera lacaniana: de goce.

En suma, la culpa ligada al superyó se configura con la conciencia moral y el ideal del yo, donde el sujeto puede ser consciente del malestar moral y también puede desconocerlo. El sentimiento inconsciente de culpa, por el contrario, está vinculado a la instancia yoica y el sujeto se encuentra en un desconocimiento total de la satisfacción masoquista en la que participa activamente. Ignora su deseo de ser castigado y sometido eróticamente no solo desde la instancia superyoica, sino también desde poderes impersonales en ocasiones aparentemente azarosos, provenientes de la vida misma, incluso de instituciones o del destino.

Isaac: ¿víctima o cordero?

Ilustrar los elementos metapsicológicos descritos es posible desde lo representado en el detalle de la pintura barroca *El sacrificio de Isaac*, realizado por Juan de Valdez Leal entre 1657 y 1659 (Anexo A). Es conocida la relación continua entre el arte y el psicoanálisis. En efecto, en varios de sus escritos Freud hace uso de obras artísticas tanto plásticas como literarias (el *Moisés* de Miguel Ángel, la *Gradiva* de Jensen, *Hamlet* de Shakespeare, solo por citar algunos ejemplos) para explicar y desarrollar sus teorías. En ese sentido, “la creación artística puede enseñar al psicoanálisis sobre la naturaleza de su objeto” (Bacile, Cura y Liliana, 2015). Es decir, la obra artística le permite ilustrar las pasiones humanas más allá de la teoría.

En el cuadro de Valdez Leal se observan tres figuras: un ángel vestido de amarillo y rojo que detiene la mano armada de Abraham, quien está a punto de degollar a su hijo Isaac por mandato de Dios; en la parte inferior se encuentra Isaac, casi desnudo, atado de manos y recostado sobre los troncos y las piedras que arman la hoguera en la que será sacrificado.

Resulta llamativo a la mirada del observador la postura esencialmente erótica y seductora de

Isaac, de todo su cuerpo. La parte que queda al descubierto de su rostro no evidencia temor o miedo ante el asesinato que está punto de consumarse. Tampoco hay sorpresa o serenidad advenidas por la intervención del ángel que detiene la mano de Abraham.

La expresión corporal transmite otra cosa: las curvaturas de su cuerpo, su cadera ligeramente empujada hacia atrás, sus piernas acomodadas entre los troncos como si estos lo acogieran a manera de lecho o nido en el que se recuesta plácidamente. Su cintura y pecho se elevan mostrando la satisfacción de quien retoza en medio del placer. Entregándose y seduciendo a quien le ató las manos a la espalda, a merced del goce del Otro, en este caso del goce de Dios realizado a partir de las manos de su padre.

Valdez Leal sin duda tiene la intención de que el desnudo de Isaac sea visto; algunos definen este elemento del cuadro como uno de los mejores desnudos creados por el autor (www.artehistoria.com) debido al detalle tan logrado en la anatomía y luminosidad del cuerpo que en definitiva opaca el amarillo del vestido o las alas blancas del ángel enviado de Dios.

Los rostros que componen el cuadro no son completamente mostrados o nítidos; el único que

se ve completo es el de Abraham con tonos más oscuros y bajo un aplanamiento afectivo evidente; el rostro del ángel no es posible verlo; el de Isaac, por el contrario, fue recreado con tonos claros, pero sus ojos permanecen cubiertos, ¿acaso para no mostrar la realidad de la satisfacción del goce que su postura, en cambio, sí delata?

Desde esta perspectiva y con los antecedentes teórico-clínicos del sentimiento inconsciente de culpa, Isaac representado en el cuadro de Valdez Leal encuentra en su sacrificio una satisfacción masoquista; sus manos atadas y su postura sexualizada lo confirmarían. Si bien, en el relato bíblico él no ha cometido ningún pecado, se le conduce a un sacrificio inmerecido *como prueba* de amor, de fidelidad y de temor.

Isaac, como se describe en el pasaje bíblico, fue el hijo ansioso y afanosamente esperado; recordar que ante todo pronóstico Sara, la estéril, dará a luz por gracia divina en su vejez y en “el tiempo que Dios le había dicho” (Reyna Valera, Génesis 21: 2) a este que sería el cordero en sacrificio, un ejemplo de repetición satisfactoria de cierto castigo justo cuando Abraham logra tener un hijo con su esposa a pesar de su avanzada edad, Dios lo amenaza con arrebatárselo.

Se trata de un gran Otro severo en tanto generador de una satisfacción que evidenciaría Isaac ante el sacrificio y que el pintor ilustra magistralmente en su postura sexualizada y erótica ante el inminente acto mortal. Padre e hijo atados a una voluntad sádica que exige el holocausto y el filicidio, como para interrogarse sobre la perversa orden que implica asesinar al solo y único hijo, de no ser que en el último segundo es detenido por el ángel de Jehová al corroborar la obediencia de Abraham, que implica sobre todo temer a Dios (Reyna Valera, Génesis 22:12). La obediencia de ambos es expresada con una frase única de Abraham: “Heme aquí”, como siervos-corderos sacrificables cada uno a voluntad de un padre.

¿Qué ganancia, qué satisfacción obtiene Abraham? ¿Cuáles son las de Isaac? El amor del padre, su vehemencia, su bienaventuranza, el filicidio, ¿sólo para trascender ante los ojos de Dios y ante los semejantes? La obediencia sin límites, el cordero prometido, el predilecto de madre y padre, el único Isaac, ¿sólo para devenir mártir? Ambos obedientes escópicamente, en espejo uno y otro ante un padre.

Ante el enigma del sentimiento inconsciente de culpa y su resolución, es claro, en rigor, que el

psicoanálisis se desmarca del gran saber que colme sin discusión las preguntas del clínico de cara a ese tema. Ello trae consigo una problematización debido al choque entre discursos, para el caso, el de la moral personal e institucional, así como la ética y la clínica frente al sentimiento inconsciente de culpa.

Las exigencias del ejercicio clínico de orientación psicoanalítica

La cuestión sobre el enigma clínico de atención a estos casos y frente al deseo de castigo y destrucción inconsciente del sujeto interpela al clínico interesado en una formación psicoanalítica, particularmente en la ética y la técnica de las cuales se vale la escucha y atención del caso, así como la concepción de la cura. Esto podría permitir al paciente dar cuenta de que sus vínculos, una vez atravesados por el proceso de hacer consciente lo inconsciente, no tendrían por qué estar permeados siempre por el sufrimiento.

Cuando Freud era cuestionado respecto a quienes podían llevar a cabo el ejercicio clínico psicoanalítico y bajo qué criterios, en *Pueden los legos ejercer el psicoanálisis*, texto de 1926, de manera detallada explicó cuáles serían las exigencias que un profesional debe adquirir para ejercer un trata-

miento con quienes padecen de las neurosis. A ese respecto enfatiza: “pero coloco el acento en la exigencia de que no pueda ejercer el análisis nadie que no haya adquirido títulos para ello mediante una formación. Me parece accesorio que esa persona sea o no un médico” (Freud, 1926/1992 p. 219).

Para ese mismo año existían dos institutos encargados de la formación de los psicoanalistas, uno en Berlín y otro en Viena (Freud, 1926/1992), los cuales recibían instrucción rescatando tres elementos indispensables: recibir una formación teórica del edificio conceptual concerniente al aparato psíquico, supervisión clínica por otro psicoanalista con experiencia, y por último, el análisis personal, factor de colosal relevancia en la clínica psicoanalítica, al contrario de las psicoterapias donde no suele llegar a ser un requisito fundamental.

¿El análisis personal es esencial para la clínica del sentimiento inconsciente de culpa, como en toda práctica donde se promueve el psicoanálisis? Indiscutiblemente. Especialmente en el psicólogo debutante, puesto que tendría que dar cuenta a sí mismo de su relación con la moral y con su propio síntoma para evitar implementar intervenciones sustentadas en criterios morales de salud y enfer-

medad, en disyuntivas maniqueístas, en discursos fundamentados en ideales positivistas o en discursos que apuntan a ideales contruidos *a priori* de la intervención.

El psicoanálisis, apuntaría a que la escucha del psicólogo debutante en la clínica psicoanalítica – descripción de Reyes y Medina (2020) a propósito de la nominación de estudiantes de psicología que realizan prácticas profesionales– aborde cada caso sin premisas previas (Freud, 1912/1992). Este elemento de la técnica permitiría un acercamiento regio a los aspectos inconscientes de cada caso, así como a la característica fundamental del enigma en el sentimiento inconsciente de culpa, esto es, el desconocimiento total de la dinámica del deseo masoquista, sin el cual no sería posible siquiera un mínimo acercamiento. Dicho de otra forma, al escuchar la emergencia de dicho conflicto neurótico se le estaría dando un lugar al deseo inconsciente de padecer, lo cual resulta más esclarecedor que el hecho de ignorar su existencia. Al ofrecer un lugar y una escucha para que se susciten y verbalicen los deseos de padecimiento y autodestrucción erótizados, el sujeto tendría la opción, en su particularidad, al vivenciarlo.

La propuesta de una intervención frente a la culpabilidad inconsciente, radica también en el cuestionamiento de la posición del clínico frente a la ética. El practicante que se orienta con el enfoque psicoanalítico retiene lo que significa la ética del psicoanálisis, que “no pretende ofrecer al sujeto que sufre un objeto que lo colme, [...] ya que no existe tal objeto no hay una referencia precisa sobre el lugar donde se encuentra el bienestar. Existe la falta, el no todo”. (Gomez, 2011 p. 161). Una ética en la que el clínico también se ve involucrado definitivamente.

Asimismo, es necesario cuestionar el o los discursos que circulan en relación a la *praxis*. Por ejemplo, el discurso positivista que comunmente está presente en las instituciones académicas de la psicología, pue esta tiende a fundamentarse en la fisiología, la estadística y la demanda industrial, intentando generar respuestas caracterizadas por lo concreto, rápido y estandarizado.

Ordoñez y Moreno señalan que “se puede decir que existen instituciones con características particulares y que responden, a su vez, a demandas que provienen de lo que Lacan nombra como el discurso del Amo” (Ordoñez y Moreno, 2018, p. 202). Es decir que es posible argumentar que los discursos en las instituciones (y por supuesto en

aquellas encargadas de formar psicólogos clínicos) suelen convertirse en lugares que promueven mandatos superyoicos, para el caso, sobre cómo dirigir y/o anular el sufrimiento, apostando por la modificación de la conducta, la reprogramación del pensamiento o la farmacología.

Esta sería la conceptualización de una psicoterapia *eficiente* y *eficaz*, hablando en términos propios de la industria. Estas psicoterapias tendrían los efectos deseados del clínico y del sujeto y, además, cumpliendo esos efectos con la menor cantidad de recursos y en el menor tiempo posible, como lo establecen los parámetros de productividad empresarial e industrial. A ese respecto sería bueno estudiar si los tratamientos psicológicos se rigen bajo esa ideología y si se estaría intentando industrializar al sujeto, pues las psicoterapias responderían a la idea de industrialización del sufrimiento.

Consideraciones finales

Las reflexiones de la clínica fundamentada en psicoanálisis permiten una mejor comprensión de las diferencias entre el discurso de la psicología y el discurso del psicoanálisis. Lo anterior para considerar la atención que se brinda a los elementos

inconscientes y la escucha que se presta a las implicaciones de la pulsión de muerte, en este caso a la necesidad de padecer.

Dar lugar a la escucha del sentimiento inconsciente de culpa durante la práctica clínica fundamentada en psicoanálisis, implica diferenciar la escucha que se presta desde la moral, la cual está caracterizada por el prejuicio de la bondad innata del paciente y la búsqueda del bienestar, elementos que se retoman como objetivos terapéuticos.

Principalmente por este aspecto es imprescindible retomar los requisitos necesarios para implementar y ejercer la clínica desde el psicoanálisis, puesto que la escucha se vería favorecida por el atravesamiento de la formación teórica del aparato psíquico y el análisis personal, dando cuenta de la propia pulsión de muerte y cómo se manifiesta en la subjetividad del clínico y en lo que escucha de sus pacientes, sostenido por el tercer elemento ineludible: la supervisión.

La problemática del sentimiento inconsciente de culpa problematiza principalmente al clínico al transitar desde el marco epistémico de la psicología al del psicoanálisis, puesto que cuestiona

elementos fundamentales para la práctica clínica, tales como la diferencia entre la ética y la moral y los ideales de bienestar y de salud.

Referencias

- De Valdéz Leal, Juan. (1657) *El sacrificio de Isaac*. Disponible en: <https://www.artehistoria.com/es/obra/sacrificio-de-isaac-3>
- Bacile, J., Cura, E. & Liliana, V. (2015). "Arte y Psicoanálisis. Como el arte nos posibilita la tyche". VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Freud, S. (1992). *El yo y el ello*. (J. Etcheverry, trad.). en J. Strachey (Ed.), *Sigmund Freud: Obras Completas* (Vol. 19 págs. 1- 66). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1923).
- Freud, S. (1992). *El problema económico del masoquismo* (J. Etcheverry, trad.). en J. Strachey (Ed.), *Sigmund Freud: Obras Completas* (Vol. 19 págs. 161-176). Buenos Aires: Amorrortu Editores (Trabajo original publicado en 1924)
- Freud, S. (1992) *¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial*. (J. Etcheverry, trad.). en J. Strachey (Ed.), *Sigmund Freud: Obras Completas* (Vol. 20 págs. 165-244). Buenos Aires: Amorrortu Editores (Trabajo original publicado en 1926)
- Freud, S. (1992) *El malestar en la cultura* (J. Etcheverry, trad.). En J. Strachey (Ed.), *Sigmund Freud: Obras Completas* (Vol. 21 págs. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu Editores (Trabajo original publicado en 1930)
- Gómez, G. (2011). "La ética del psicoanálisis", en *Revista Pensando Psicología*, vol. 7, núm. 12, pp. 161-164.
- Reyes, A., Medina, C. (2020). "Un caso de subjetividad y violencia. Por una clínica psicoanalítica en la formación del psicólogo". En García, L., Ocaña, Z., *Sujetos y contextos de las violencias en América Latina. Aportes teóricos y evidencias empíricas*. (pp. 451-458). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Ordóñez, R. & Moreno, C. (2018). "Psicoanálisis e institución. Sobre la aplicación del psicoanálisis en dispositivos institucionales". *Affectio Societatis*. Vol. 15 (28) págs. 196 - 227

Anexo (A)

El sacrificio de Isaac, obra realizada por Juan de Valdez Leal (1657-1659)



El abuelazgo, una forma de crianza en la familia

Jessica Paola Obregón Patiño¹⁸, Laura Evelia Torres Velázquez¹⁹

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El abuelazgo es una construcción social que se ha implementado en las familias debido a los cambios sociales, económicos y culturales que las afectan; su práctica da cuenta de las formas de crianza de las y los nietos, vinculadas con la responsabilidad, afecto, autoridad y la construcción de género, que se llevan a cabo en la vida cotidiana. El objetivo de la presente investigación fue dar cuenta del estilo de crianza de una abuela, quien se ha hecho cargo de la educación de su nieta. Se utilizó metodología cualitativa de corte comprensiva-interpretativa con el fin de rescatar los significados desde la voz de la participante, como técnica de recolección se utilizó la entrevista semiestructurada; los resultados se presentan con base en el análisis del contenido temático. Los principales hallazgos muestran que la crianza integra prácticas de cuidado, confianza, autoridad y afectividad; asimismo, se encontró que el género es un elemento que permea en todo tiempo estas prácticas.

Palabras clave: Abuelazgo, crianza, cuidado, afectividad, género.

¹⁸ Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico obrep82@yahoo.com.mx

¹⁹ División de Investigación y Posgrado UIICSE, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico lauratv@unam.mx

Abstract

Grandparenthood is a social construction that has been implemented in families due to social, economic, and cultural changes that affect them. This practice accounts for the ways of raising grandchildren, linked to responsibility, affection, authority, and gender that take place in everyday life. The objective of this research was to analyze the parenting style of a grandmother, who took care of her granddaughter's raising. A qualitative comprehensive-interpretive methodology was used to rescue the meanings from the participant's voice. A semi structured interview was used as a collection technique. Results are presented based on the analysis of the thematic content. The main findings show that parenting integrates practices of care, trust, authority, and affection. Likewise, it was found that gender is an element that always permeates these practices.

Keywords: Grandmother, parenting, care, affectivity, gender.

Introducción

El concepto de *familia* denota la importancia de reconocer que es un término plural, con posibilidades de construcción y alejado, sobre todo en este momento histórico, de una mirada tradicional hegemónica donde solo está conformada por el padre, la madre y los hijos(as) (Pérez, 2011).

También implica concebir el concepto desde la pluralidad, considerando los cambios históricos, sociales, económicos, tecnológicos y culturales (Beck y Beck-Gernsheimm, 2012). De ahí que el posicionamiento teórico del cual se parte es el construccionismo, ya que desde esta postura se

reconocen las diferentes posibilidades de construcción de la familia, validando los diferentes cambios que enfrenta y considerando siempre el momento histórico, la cultura y los significados de los diferentes integrantes (Gergen, 2012).

En este sentido, dentro de los cambios que visibilizan a la familia como un constructo dinámico, en el que se llevan a cabo procesos de legitimación de roles, se encuentra el abuelazgo o abuelidad. Noriega y Velasco (2013), Marín Rengifo y Palacio-Valencia (2015b) y Maldonado (2015), mencionan que, en España, en Colombia y en México respectivamente, el aumento en la esperanza de vida, la disminución en las tasas de natalidad, la inserción

de la mujer en la vida laboral, los cambios en la nupcialidad, así como la convivencia en los hogares de tres o más generaciones a partir de los años ochenta, han posibilitado que los abuelos y abuelas tengan un papel activo dentro de la crianza y el cuidado de los y las nietas.

Diversos autores (Pérez-Duarte, 2014; Marín-Rengifo y Palacio-Valencia, 2015a; Marín-Rengifo y Palacio-Valencia, 2015b; Zapata, Castro y Agudelo, 2016) manifiestan que la función de los adultos mayores como abuelos dedicados a la crianza se ha incrementado; sin embargo, no tenemos un dato conciso de cuántos adultos mayores se dedican a la crianza, porque no hay una medida o censo que nos proporcione esta información (Kánter-Coronel, 2021). El índice de población de adultos mayores, el vivir en un domicilio diferente al de los hijos o vivir con los hijos e hijas, el ocuparse del hogar, el ser jubilado o pensionado, etc., no refleja la función del abuelazgo. Quizá hace falta que los gobiernos incorporen un indicador que nos permita conocer cuántos adultos mayores realizan la función del abuelazgo y las repercusiones familiares, sociales y económicas que esto ha tenido.

La legitimación del término *abuelazgo* invita a mirar por un lado las dinámicas familiares donde

se llevan a cabo prácticas de crianza, cuidado, afectividad y autoridad en los nietos, por imposición, delegación, voluntariedad o negociación; y por otro lado, reflexionar cómo se construyen roles de maternidad o paternidad de los abuelos y abuelas, ya sea por responsabilidad o por sentimientos de afecto (González *et al.*, 2010; Weisbrot y Giraudó, 2012; Maldonado-Saucedo, 2015), los cuales desde una mirada biologicista solo estarían reconocidos por la consanguinidad.

Dentro de los estudios de abuelidad se ha encontrado que existen diferencias con las prácticas de crianza y cuidado de los progenitores. La crianza ha sido relacionada con sentimientos de obligación y responsabilidad, pero implica un mayor sentimiento de carga emocional en las abuelas, ya que involucra el establecimiento de límites, tiempo y vigilancia de las actividades encomendadas a los nietos; incluso algunos abuelos y abuelas indican que son más flexibles con los nietos de lo que fueron con sus hijos e hijas. En el caso del cuidado, se relaciona sobre todo con espacios de tiempo cortos o esporádicos, en los cuales no existe un sentimiento de presión emocional (Weisbrot y Giraudó, 2012; Marín-Rengifo y Palacio-Valencia, 2015a; Marín-Rengifo y Palacio-Valencia, 2015b).

Ahora bien, un punto que es necesario resaltar es el estudio de género, ya que se ha encontrado que existen diferencias en las actividades y en el involucramiento emocional entre abuelos y abuelas con sus nietos y nietas (Osuna, 2006). En cuanto a las actividades que se realizan en conjunto, son las abuelas quienes realizan tareas escolares con sus nietos(as); mientras que los abuelos se centran en actividades recreativas y de ocio con ellos y ellas. Con respecto al involucramiento emocional, son las abuelas quienes los conocen más debido a la cercanía afectiva que construyen con sus nietos y nietas (Osuna, 2006; León *et al.*, 2016).

Martínez-Espinoza y Gaxiola-Robles (2019), reportan algunos malestares en la práctica del Abuelazgo. Por ejemplo, a las abuelas, al ser mujeres, se les atribuye el cuidado y la atención de la familia; y, si no lo cumplen, generan sentimientos de culpa y algunos cuestionamientos e incomodidad en la familia extensa. Incluso cuando el motivo para no encargarse del cuidado de los nietos(as) sea por cansancio, enfermedad y/o molestias físicas como parte del proceso de envejecimiento, provocando en las abuelas un sentimiento de disminución para ejercer el cuidado; sin embargo, en muchas ocasiones acceden a encargarse del cuidado, aun enfermas o can-

sadas, para no ser cuestionadas, no sentirse culpables, o no parecer indiferentes ante la necesidad de los hijos o hijas de que les cuiden a su prole.

Dado lo planteado anteriormente, en este estudio consideramos importante dar cuenta del papel que los abuelos y abuelas han realizado en la crianza de sus nietos y nietas, en algunas ocasiones como cuidadores y en otras sustituyendo el papel de padre y/o madre. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es dar cuenta del estilo de crianza²⁰ de una mujer que es abuela, que se ha hecho cargo de su nieta y que realiza la función de abuelazgo.

Método

Participantes

Silvia²¹ es una mujer de 58 años al momento de la entrevista, originaria del norte de la Ciudad de México. Tiene estudios de bachillerato y actualmente se dedica al hogar. Está casada desde hace 40 años con su esposo Luis, quien tiene 62 años; él es chofer de un tráiler en una empresa de

²⁰ Sin embargo, no concebimos el estilo de crianza del abuelazgo dentro de la clasificación que se han realizado sobre la parentalidad (Jorge y González, 2017); en este trabajo vamos a ir construyendo el modo, el estilo y la forma de crianza desde el ser abuelo o abuela.

²¹ Los nombres de las y los participantes han sido cambiados para proteger su identidad.

paquetería. Juntos tuvieron dos hijos varones, el primero de ellos es Pedro de 39 años y el segundo es Gerónimo de 36. Silvia fue abuela por primera vez a los 37 años, ya que su hijo menor se hizo cargo de la crianza de una niña, hija solo de su pareja; después de un año Gerónimo procreó una hija con su pareja. Las edades actuales de sus nietas por parte de su hijo menor son de 21 y 20 años. Silvia no mantiene contacto con ellas, solo con Gerónimo vía telefónica y a veces cuando va a visitarla a su domicilio.

Hasta los 51 años Silvia se asume como abuela, cuando nace su nieta Teresa, hija de Pedro; a los 53 años ella decide (dadas las circunstancias) hacerse cargo, junto con su hijo mayor, de la crianza de su nieta Teresa. Actualmente Silvia, su esposo Luis, su hijo Pedro y su nieta Teresa de 7 años viven en un departamento propio en el Estado de México.

Pedro aporta económicamente para el mantenimiento del hogar y se hace cargo del sustento económico de su hija. Él tiene el bachillerato terminado y, al momento de la entrevista, trabaja como gerente en la misma compañía de paquetería en la que trabaja su papá. Silvia mencionó que

tiene problemas de reumatismo en una mano y una pierna, lo cual hace que sufra de fuertes dolores cuando hace mucho frío.

Tipo de estudio

Se utilizó metodología cualitativa de corte comprensiva-interpretativa, ya que permite contextualizar los diferentes discursos, en este caso de la participante quien narra su experiencia de abuelazgo (Denzin y Lincoln, 2011). Asimismo, esta metodología permite, con base en sus discursos y acorde a las categorías de interés, realizar un análisis interpretativo de sus descripciones de vida cotidiana enfocadas al abuelazgo (Ito y Vargas, 2005).

Se utilizó como técnica de recolección de la información la entrevista semiestructurada, porque ayuda a conocer la información de los participantes, gracias a las descripciones coloquiales de su realidad y desde su perspectiva personal; asimismo, permite rescatar los significados que los participantes han construido sobre su experiencia en el tema a investigar (Martínez, 2006; Kvale, 2011). La entrevista semiestructurada se basó en 4 ejes de análisis: estilo de crianza, construcción de la maternidad o paternidad en los

y las abuelas, el estudio de género y la incertidumbre ante la posibilidad de pérdida de la crianza de nietos-nietas.

Procedimiento

La invitación a formar parte del estudio se realizó por vía telefónica a la participante, en donde se mencionaron los propósitos de la investigación, la motivación y la importancia de mostrar la experiencia del abuelazgo. Asimismo, se hicieron puntualizaciones éticas donde se explicó la libertad para participar, la decisión de compartir cierta información o de abandonar el estudio en cualquier momento. Se enfatizó en que, si deseaba participar, se utilizaría un seudónimo para ella y para los participantes de su familia, con el fin de salvaguardar sus identidades. Se le mencionó la importancia de grabar la entrevista y se solicitó su permiso para hacerlo. Una vez que la participante brindó su consentimiento oral, se fijó la cita para realizar la entrevista vía telefónica.

Se eligió el análisis de contenido temático, ya que permite realizar interpretaciones de las descripciones del mundo de los participantes, considerando su contexto social y la perspectiva personal. Para realizarlo, se llevó a cabo la trans-

cripción, codificación y categorización de las unidades de información, obtenidas con base en la similitud de su significado (Vázquez, 1996).

Resultados

Los resultados de este estudio se van a presentar con base en 4 ejes de análisis: estilo de crianza de los y las abuelas y sus componentes (crianza, cuidado, afectividad, autoridad); construcción de la maternidad o paternidad en los y las abuelas; el estudio de género, como elemento presente en las prácticas de crianza, e incertidumbre ante la posibilidad de pérdida de la crianza de nietos-nietas:

Estilo de crianza (crianza, cuidado, afectividad, autoridad)

El estilo de crianza es la forma en la cual la familia incorpora elementos que considera importantes para enseñar y educar a los hijos e hijas; involucra todo aquello que los padres y madres consideran que deben incluir para formar a los infantes en personas autónomas e independientes. Aguirre (2000) e Izzedin y Pachajoa (2009) consideran que la crianza es ese proceso que facilita al niño y a la niña incorporarse y desenvolverse adecuadamente en la sociedad.

La crianza surge en la vida de hombres y mujeres cuando se enfrentan al nacimiento o adopción de un infante que estará desde ese momento a su cargo. Sin embargo, en el caso de los adultos mayores, ellos no toman la decisión de ser abuelos; entonces, ¿qué pasa cuando por segunda vez a estos hombres y mujeres se les presenta la oportunidad de ejercer la crianza? Los adultos mayores generalmente toman la decisión de ayudar a sus hijos o hijas por tener una relación afectiva con sus nietos(as) o bien, porque se los dejaron debido a que, en muchas ocasiones, sus hijos e hijas no planearon o previeron lo que implicaría en sus vidas y actividades la llegada de un infante.

Este es el caso de Silvia, quien menciona que accedió a hacerse cargo de la crianza de Teresa debido a la falta de cuidado que le tenía su nuera. Ella narra que cuando la llevaban a su casa observaba que la niña presentaba siempre un estado de desnutrición, por lo que un día le dijo a su hijo que se la trajera a su casa y ella se haría cargo de su cuidado. Esta decisión vino acompañada de cierto nerviosismo debido a que reconocía que ya había perdido la práctica de cuidar a un menor:

... sí le entraban a uno nervios, como que ya perdiste la costumbre... pues lo vuelves otra vuelta a retomar, pero... pues ahora sí que... adaptándose poco a poco, ya fue como que realmente nos ubicamos en lo que era.

Resulta interesante que Silvia mencione “perdiste la costumbre” como un elemento importante que le genera cierto nerviosismo; con ello se puede mencionar que las prácticas de cuidado una vez, que se aprenden con los hijos e hijas, solo hace falta recordarlas para llevarlas a cabo con los nietos. Es decir, la crianza (en este caso de Teresa) fue posible gracias a las constantes actividades que se realizaron años atrás y que ahora, al ser recordadas en la práctica, permiten esta adaptación y un sentimiento de seguridad que contribuye a disminuir la posible ansiedad; lo cual deja entrever que Silvia, ahora como abuela, construye nuevamente un papel de responsabilidad como parte del cuidado de su nieta.

Cabe recordar que los estudios de la abuelidad marcan una diferencia entre la crianza y el cuidado, ya que señalan que la crianza tiene que ver sobre todo con un sentimiento de obligación, carga emocional y responsabilidad; mientras que el cuidado tiene que ver con lapsos de tiempo corto o esporádico, donde no existe presión emo-

cional (Weisbrot y Giraudo, 2012; Marín-Rengifo y Palacio-Valencia, 2015a). Sin embargo, consideramos que crianza y cuidado no se pueden separar, ya que el cuidado es uno de los elementos del estilo de crianza, el cual forma parte del proceso de preparar al niño y a la niña no solo para desenvolverse en sociedad, sino que implica atenciones físicas, emocionales y sociales; por su parte, el cuidado no solo puede catalogarse con base en los periodos de tiempo corto, ya que con ello se da por entendida una postura pasiva ante el otro, desde una temporalidad. Desde nuestra perspectiva, el cuidado implica una acción, un actuar de la persona que cuida, así como una responsabilidad consigo misma y con los otros, en este caso los nietos y nietas, tal como se observa en lo referido por Silvia:

Pues la relación está en que la cuido, en parte porque es hija de Pedro y porque realmente para mí significa demasiado, y no quiero verla que se enferme para nada, en nada, porque yo cuando se enferma por cualquier cuestión, entro en desesperación... me pongo a llorar con ella y ya la abrazo... y así hasta que se tranquiliza... y hasta que se me pasa, no sé si sean cuestiones normales o sea cosa mía... pero realmente para mí vale mucho.

En su discurso se puede advertir que Silvia relaciona el cuidado, la crianza y el afecto, ya que muestra la dedicación que tiene cuando su nieta Teresa está enferma. También se evidencian las atenciones físicas y emocionales que tienen que ver con la crianza y el cuidado mediado por la construcción de género, ya que se ha socializado que las mujeres son las responsables del cuidado de la salud (Lagarde, 1996).

Ahora bien, otro punto importante dentro de la crianza es la demostración de afecto traducido en emociones y sentimientos, los cuales pueden contribuir no solo a la posibilidad de identificarse como abuelos, sino de apropiarse de un rol diferente, en este caso el de madre, tal como comparte la participante:

... hasta que la niña nació es como yo empecé a sentir que para mí era muy importante... muy muy mucho muy fuerte el cariño hacia ella porque era como que si fuera mi hija, mi propia hija que yo hubiera tenido; entonces fue para mí muy importante y hasta la fecha es muy importante.

Sin embargo, esto no aplica para todas las nietas de Silvia, ya que menciona:

No, como que es más confianza [con Teresa] que con la [nieta] más grande porque con la otra casi no nos vemos, o sea nos vemos cada quince días o dos veces al mes, así diario, diario no nos vemos. A Úrsula [nieta más grande] pues sí la quiero, pero es un poquito menos la convivencia, si estuviera aquí yo creo que sería igual; pero como la tienen todo el tiempo como quien dice encerrada, uno no se puede poner contra lo que la mamá diga, aunque uno quisiera lo contrario ¡pues no se puede! No vas a pasar por encima de la autoridad de la mamá. Si estuviera más cercana, a lo mejor si se diera un poquito más la confianza y se llegaría al extremo que se está llegando ahorita con Teresa y sería más agradable, pero pues desgraciadamente, pues no se puede.

Entonces, ¿qué hace que la relación de afecto varíe de una nieta a otra? Silvia lo atribuye a la cercanía, a la convivencia; ella señala que, si conviviera más con su otra nieta, podría llegar a tener la misma relación con las dos. De acuerdo con Zapata, Castro y Agudelo (2016), la crianza de los abuelos se caracteriza más por la afectividad que por la responsabilidad, a diferencia de la crianza de las madres y los padres. Sin embargo, en este caso observamos que están presentes tanto la

responsabilidad como el afecto, lo cual favorece que Teresa y Silvia construyan con el paso del tiempo diferentes roles.

Otro de los elementos relevantes que tienen que ver con la crianza es la autoridad, ya que ejercer la autoridad en la familia significa tomar la responsabilidad de vigilar, conducir y guiar a las y los hijos con el fin de lograr su mejor desarrollo, por lo que resulta significativo considerar en la crianza de los abuelos quién ejerce esa autoridad. Silvia nos comenta al respecto:

Que sí luego la regaño y demás, pero por lógica, ¿no? Pero así si siento mucho, de que si se enferma tantito yo quisiera que no le pasara nada, que todo lo malo que le pasara le pasara a uno, y no a ella. Pero ¿quién sabe si sea normal eso? Yo creo que puede ser una cuestión normal y que hay mucha gente que diga que estoy exagerando, pero yo hago las cosas como las siento, porque siento que las cosas son importantes. Y ya todo lo demás, es como dice mucha gente que exageramos, pero para nosotros es lo que sentimos.

Yerro (2013) señala que las y los abuelos suelen tener una relación menos tensa con sus nietos y nietas, al establecer relaciones de autoridad diferentes a las que tienen con sus progenitores,

lo que les permite mejores posibilidades de cuidar y atender a los infantes. En el discurso de Silvia encontramos lo que señala el autor, al ejercer Silvia la autoridad con menor tensión y buscando el mayor bienestar de la niña.

Construcción de la maternidad o paternidad en las y los abuelos

Así como los hombres y las mujeres no nacen como padres y madres, e incluso cuando las y los abuelos ya ejercieron la paternidad, los roles familiares son dinámicos y flexibles, pues se van construyendo en la cotidianidad, en la cercanía y en el afecto; esto aunado a que los padres se hacen a un lado y otorgan o delegan la crianza a los abuelos, de modo que se pueden asumir roles diferentes, tal como se observa en lo compartido por Silvia:

... muy muy mucho muy fuerte el cariño hacia ella porque era como que si fuera mi hija, mi propia hija que yo hubiera tenido... No, yo a la niña la empecé a sentir mía desde el momento en que había nacido. Y de hecho a mí no me importó, ahora si... lo que haya sido su mamá, porque para mí la niña vale mucho, es muy importante en mi vida. La niña tenía año y medio cuando ya se quedó aquí con nosotros. No seré su mamá de la niña, pero no se vale porque yo la he educado.

Este rol de madre asumido por Silvia no solo es identificado por Teresa, sino también defendido por ella, tal como se observa a continuación:

...a mí no me ve como su abuelita, me dice mamá. Y es como dicen los muchachos, mis hijos, que como ellos me dicen mamá, la niña oye, pero no es eso, porque incluso cuando salimos hace como un mes a comprar unas materias primas la señora le dijo a la niña ¿oye no le vas a comprar un dulce a tu abuelita? Y ella dijo ¡ella no es mi abuelita, ella es mi mamá! Y bien enojada que le contestó a la señora. Y mi marido me dice y ¿por qué no dijo lo mismo de mí, que soy también su papá? Nada más a mí dice que yo no soy su abuelita sino su mamá.

Silvia refiere que la niña le dice *mami* y es algo que a ella le complace, porque ocupa ese lugar por el cuidado y crianza que le ha dado, aunque los hijos justifican que es porque los oye a ellos decirle así. Sin embargo, la relación que se va formando es de afecto, de cuidado una con otra, de confidentes cada vez más cercanas, con las características que tendría una relación madre-hija; a diferencia de la relación con su esposo, al cual la niña lo define como su abuelo, lo cual es comprensible porque ella al vivir también con su papá, resalta esta figura desde el plano afectivo.

El estudio de género, elemento presente en las relaciones de crianza

De acuerdo con Osuna (2006) y León *et al.*, (2016), el género permea las actividades y el involucramiento emocional entre abuelos y abuelas con sus nietos y nietas. En este sentido, se encontraron coincidencias con los autores, ya que Silvia es quien, como mujer, se encarga no solo de realizar las tareas escolares con su nieta, sino de todo lo que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje. También influye el hecho de que su nuera no esté presente en la vida de su nieta, así como de contar con la ayuda y aceptación de su hijo en la crianza; por ello, a Silvia se le ha facilitado el cuidado y disciplina en la crianza de Teresa:

De organización es lo mismo solo que se siente un poquito más pesado, es que por ejemplo en las cuestiones de las tareas de la televisión, es más pesado porque mandan, o sea mandan la tarea de la programación que hay en la televisión, incluso las maestras mandan tareas y es más pesado porque este... hay que organizar el tiempo para que este... resuelva uno las tareas de la televisión, las tareas de la escuela y lo que tiene uno que hacer en la casa. Pedro [su hijo y padre de la nieta] ha estado al pendiente, es él el que se ha contactado con ella para entregar las tareas,

es por medio de fotografías es lo que hacemos nosotras, por decir él nos manda mensajes y nosotras le mandamos las fotos o algo para que vea la maestra.

Si bien se le ha facilitado el cuidado y la disciplina de su nieta, esto no implica que Silvia no esté cargada también de otras actividades enfocadas al mantenimiento del hogar, ya que menciona en su discurso lo “pesado” que es organizarse con las tareas escolares y el “quehacer en la casa”. La sobrecarga de actividades domésticas enfocadas a la limpieza y la alimentación, que son delegadas a las mujeres como parte de un papel social de género, ha sido evidenciado sobre todo en este periodo de confinamiento (Valle-Morfin *et al.*, 2021), lo cual puede generar consecuencias adversas en la salud de las mujeres.

Este aspecto de sobrecarga aparece de forma reiterada en lo compartido por Silvia; se ven los esfuerzos que hace para tener un rato de juego y tiempo libre para estar con su nieta, aspecto que en ocasiones los padres no consideran importante, o al tener como prioridad la provisión alimentaria, se deja de lado:

Pues de hecho hay veces que me levanto como a las 5 de la mañana o algo así, para que me dé tiempo de hacer un poquito de quehacer y preve-

nir las cosas para la comida. ... yo me levanto más temprano de lo que acostumbro para que me ponga un poquito a recoger, y ver qué es lo que voy a hacer de comer y tener un tiempo libre para ella [se refiere a su nieta]. Sí juego con ella, que a las escondidillas, que a las estatuas de marfil, que a la pelota y estoy ahí corriendo con ella para que no se sienta tan así, le digo yo también me distraigo. O también nos ponemos ahí como mensas a cantar, ahí estamos las dos locas grite y grite [risas de ella], estamos las dos descansando un poquito de la televisión.

Otro aspecto donde el género está presente es en el establecimiento de actividades para educar a Teresa dentro del contexto familiar, las cuales están dentro del posicionamiento hegemónico, porque asumen que ella debe aprender a hacer el quehacer, porque es mujer:

Pues sí recoge la mesa, o está así de que va a lavar los trastes ¡aunque se moja todita, todita! Pero ella según lava los trastes, o luego me ve que voy a lavar y ya me dice: te ayudo a lavar. Y luego ya va y me dice te ayudo, y le digo, tú me vas a pasar la ropa ¡al fin que ya no está mojada! Y ya tú la vas metiendo ya que está seca y ya así nos

la vamos llevando. Bueno más que nada lo primero es irse a la escuela, ya aquí en la casa es que se pone a recoger la mesa o a barrer.

Y estas directrices al parecer han tenido éxito, ya que también Silvia menciona más adelante en su discurso:

... cuando yo vine, cuando me fui nada más dejé medio barrido y ya cuando yo llegué ¡ya estaba hasta trapeado! Y dice: mami ya te trapie para que nada más... ya no te canses... para que ya no hagas nada, ya descansa porque hasta vienes sudando mucho.

Con lo anterior se ejemplifica que es en la crianza donde se reproducen los estereotipos de género, en donde se instruyen a niños y niñas en el papel que deberán jugar socialmente como hombres y mujeres, esto por medio de las actividades cotidianas en donde se enseñan, modelan y se vigila su cumplimiento; y como se observa en este caso, se va interiorizando el papel de género.

En este punto cobra sentido lo expuesto por Zapata, Castro y Agudelo (2016), quienes comentan que la crianza es un proceso intergeneracional en el cual se exteriorizan en el infante las costumbres, creencias, modos de ver y vivir la vida; en este caso basado en ideas hegemónicas de

estereotipos de género. No obstante, consideramos que la crianza implica también un ejercicio reflexivo del tipo de creencias que dan vida a las relaciones de cuidado, afectividad y autoridad, considerando la perspectiva de género con el fin de no replicar prácticas basadas en estereotipos hegemónicos.

Finalmente, son notorias las diferencias que Silvia continuamente señala con respecto al ser mujeres y ser hombres; ella se siente a gusto con su nieta porque las dos son mujeres y percibe que, aunque su esposo se lleva muy bien con la nieta, no es lo mismo, porque él es hombre y la nieta mujer. Una vez más vemos sesgos de género en la crianza²², porque se ha considerado que las relaciones entre el mismo género son mejores que la relación entre los géneros.

Pues sí le ha brindado un poquito de confianza pero como que ella es un poquito más...más ¿cómo se puede decir? Como que por el hecho de ser mujer, como que se retrae un poquito más de acercarse mucho a ellos...por desconfianza de qué pueda haber o no sé. Pero es que también como desde niñita, desde que empezó a entrar al

²² El sesgo de género según el glosario para la igualdad del Instituto Nacional de las Mujeres se refiere a la omisión sobre las conceptualizaciones de las mujeres, los hombres y las relaciones de género en un determinado objeto o problemática de estudio

(<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/>)

kínder le dijeron que como mujercita debe darse su lugar, y es lo que me imagino que ella hace; incluso le dijo si quieres que te respete me respetas porque yo no quiero ser grosera contigo, así que me respetas.

La relación con el abuelo es buena; sin embargo, Silvia tiene claro que la niña, como mujer, no puede tener una relación más estrecha con su abuelo, por el orden hegemónico de género, el cual no es cuestionado en esta familia.

Sí la abraza, se la lleva él solito (el abuelo) a jugar bicicleta, a jugar al parque, a patinar, a jugar basquetbol. Y ella en sus momentos vienen abrazados, o que vamos al mercado vienen ahí platicando, ¡no sé de qué platican! [risas] pero vienen los dos platicando y de la mano, pero cada quien en su lugar, porque ella sabe que cada uno debe estar en su lugar.

En este relato, podemos observar que tanto para Silvia, como para su esposo y sus hijos está claro el papel de género que deben jugar los hombres y las mujeres; está claro que así debe ser, sin cuestionar, ni repensar. Se da por hecho el modelo hegemónico de la diferencia y desigualdad sexual.

Ahora bien, algo que no se encontró en la revisión de la literatura que se hizo sobre abuelazgo, es la

incertidumbre que pueden experimentar las abuelas ante la separación de las y los nietos, lo cual sí se encontró en el presente estudio. A continuación, damos cuenta de este tema y de la importancia que tiene en la relación abuela-nieta.

La incertidumbre ante la posibilidad de pérdida

La información obtenida en la entrevista que se realizó a Silvia permite visibilizar los límites que tiene el parentesco de los abuelos para la crianza de los nietos-nietas, pues tanto la guarda y custodia como la patria potestad legalmente se otorga a los padres biológicos en primer término, y solo ante la ausencia o incapacidad de estos se puede otorgar a los abuelos y abuelas, después de la realización de un cuidadoso estudio psicosocial, en el cual se acredite su capacidad para encargarse de la crianza, procurando el bien superior del menor.

Recordemos que un menor es una persona en desarrollo, del cual nuestra legislación buscará en todo momento el mejor entorno en el cual logrará su óptimo desarrollo; es así como la patria potestad y la guarda y custodia solo las otorga una autoridad competente; en el caso de Silvia, existe la madre biológica de su nieta, aunque decidió no hacerse cargo de su hija, pues se fue y abandonó

a la pareja y a su hija, también existe el padre biológico que se hace cargo (junto con su madre) de su hija. Esto deja a Silvia en una indefensión legal, pues no se le ha otorgado mediante decisión jurídica la crianza de la nieta, así es que su labor está en función de que su hijo esté presente; sin embargo, ante una demanda de la madre o familia materna, la autoridad competente puede optar por otorgarle a la madre o a su familia la guarda y custodia.

Silvia manifiesta en la entrevista su incertidumbre y temor constante, sobre todo cuando se da cuenta de que la familia materna se acerca a la niña o mencionan que quieren relacionarse con ella. Con respecto a este punto, es importante comprender y resaltar que a pesar de que estos límites sean construidos afectivamente en la cotidianidad, existe un marco jurídico que regula las relaciones de crianza que hacen los abuelos y abuelas, las cuales pueden ser modificadas.

La situación civil de madre y padre, en conjunto con los derechos que cada uno puede tener sobre sus hijos e hijas, es uno de los aspectos que también influye en la relación entre nietos, nietas, abuelos y abuelas. Este es el caso de Silvia, ya que debido a la forma en que llegó su nieta a su vida, la cual de acuerdo con su discurso, está marcada

por la indiferencia de su madre biológica y demás familia materna; ahora Silvia muestra enojo y cierta incertidumbre en que la relación con su nieta pueda cambiar debido a la posible cercanía con su familia materna, tal como se muestra a continuación:

...cuando la niña estaba más chiquita no apareció ni mamá ni abuelitos ni nada, y ahorita sí que la niña está más grande ¡se aparecen todos! ¡no se vale! ¡Nunca, nunca! [Tono de voz alto y enojada] Porque desde el momento que Pedro [papá de Teresa] le hizo su bautizo y su primer año en los videos estamos nosotros nada más, ahí no aparece para nada su mamá. De hecho, cuando la niña cumplió un año que se hizo la fiesta para la convivencia con la niña, nunca se acercó la mamá para nada, o sea que ha visto que en fotografías está Pedro cargándola, o yo, o mi marido o mi otro hijo, pero nunca su mamá, nunca. Cuando la niña que estaba más chiquita no apareció ni mamá ni abuelitos ni nada y ahorita sí que la niña está más grande ¡se aparecen todos! ¡no se vale! Porque desgraciadamente en algún momento la niña necesitó la atención que necesitaba y nadie se prestó y ahorita que ya está más grande ¡tiene abuelito, abuelita, tíos, tías! ¿de dónde salió? ¡quién sabe! [Tono de voz de enojo] yo pienso que eso no se vale.

Ahora bien, este enojo puede esconder cierto miedo de perder la relación tan cercana y significativa que ahora tiene con su nieta, ya que en realidad ambas, como se observó anteriormente en los discursos, conciben su relación como madre-hija. Ante esta preocupación e incertidumbre de perder a la niña, Silvia comparte sus emociones y sentimientos con las maestras de la escuela de su nieta; se observa que ellas saben de la situación por la que atraviesa esta familia, y se puede ver la finalidad de compartir lo que sucede, tener cierta aprobación, apoyo y tranquilidad de personas externas a la familia:

... desde que ella empezó a ir al kínder que la niña era mía totalmente mía , porque me decían las maestras, me empezaron a decir que en las condiciones en que usted está de salud y junto con toda la situación de que la niña y las actividades que vienen, que tienen que hacer como padres dice, usted es la que está al frente de todo ese detalle y por ese lado pues no se preocupe lo que pase, o que quieran amenazarla, la niña es de usted, porque usted la ha visto, usted la ha cuidado y en todo punto, y por eso es de que en mí se ha estrechado más, ahora sí se puede decir la confianza entre ella y yo. Ahora sí que doy hasta mi vida, pues para mí es mucho, mucho muy importante la relación que tenga yo con ella.

Asimismo, se puede observar que para Silvia existe la creencia de que hay un tiempo de vigencia para la construcción de lazos afectivos, de responsabilidad y de cercanía hacia los infantes, en este caso hacia su nieta; y en este momento para ella es incomprensible e imposible que se formen estos vínculos con su familia materna. Sin embargo, este reclamo sigue mostrando el miedo a la pérdida de la relación y construcción de lazos afectivos con su nieta.

Finalmente, es importante puntualizar que la participante no manifiesta malestares debido a la crianza, aunque sí menciona su cansancio y las maestras de la escuela de Teresa hablan de su estado de salud; sin embargo, ella no habla al respecto, quizá porque no es una persona mayor todavía, pues cuenta con 58 años y en la entrevista señala que desde antes de los 40 años fue abuela; no obstante, fue hasta los 51 años cuando nació Teresa y a los casi 53 cuando se hizo cargo de su crianza. Consideremos que una mujer de esa edad y habiendo tenido dos hijos, todavía tiene fortaleza física y emocional; quizá esa sea la razón por la que Silvia no habla de los malestares físicos que le causa la crianza de Teresa.

Zapata, Castro y Agudelo, (2016), aludiendo a Megías y Ballesteros (2011), mencionan que

actualmente los abuelos tienen una gran implicación en el cuidado y educación de los nietos, e incluso proporcionan ayuda financiera debido a las dificultades que los padres tienen por las horas de trabajo, el trabajo extradoméstico de las mujeres, las separaciones o divorcios y los problemas económicos que atraviesan. De esta forma, en muchas ocasiones la crianza que ellos ejercen es el resultado de una falta, ya sea del padre o de la madre, o de ambos; por lo que los abuelos, en esta tarea de crianza, se esmeran en un proyecto educativo que garantice la autonomía, independencia y madurez del infante, tanto física como psicológica y social.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos analizado el estilo de crianza de una mujer que se encuentra al cuidado de su nieta; los hallazgos se organizan de acuerdo a cuatro ejes: el estilo de crianza, la construcción de la maternidad o paternidad en los y las abuelas, el estudio de género y la incertidumbre ante la posibilidad de pérdida de la crianza de nietos-nietas.

Entre los resultados relevantes encontramos que la crianza de los abuelos está basada en la autoridad, disciplina y más aún en la afectividad; la

diferencia con la crianza de los padres es que los abuelos deciden involucrarse en este compromiso con sus nietos o nietas y que lo hacen con mayor afectividad, es una segunda oportunidad de crianza, en donde tratan de enmendar los errores, bajar el estrés y expresar más su afecto, a diferencia de lo realizado como padres y madres.

También encontramos una crianza más relajada, porque contaban con la aprobación de su hijo en el cuidado y atención de Teresa, y en lo económico no tenían problemas, debido a la presencia del padre de la niña que aportaba económicamente.

Es también relevante la forma en que los estereotipos de género emergen en los discursos, en las prácticas, en las creencias y en la disciplina; los papeles de ser hombre y mujer se inculcan desde la crianza, por lo que pudimos observar que Teresa, con apenas 7 años, ya los tiene bien cimentados, incluso se asume en ocasiones como mamá de su papá, como cuidadora y defensora de su abuela, con reservas y recatos en su conducta con su tío, su papá y su abuelo por ser varones, así como confidente de su abuela por el hecho de ser mujeres.

Otro aspecto para resaltar y que no encontramos en la literatura revisada es la incertidumbre que

pueden vivir los abuelos y abuelas ante la posibilidad de una separación definitiva de sus nietos, esto a pesar de haber construido a través del tiempo y de forma cotidiana una crianza responsable y afectiva. Como se sabe, en este contexto las personas a las que se les otorga con mayor frecuencia la guarda y custodia son al padre y la madre; por lo cual la abuela enfrenta este constante sentimiento de miedo, debido a la desconfianza de que su nuera la aleje de su nieta.

Este panorama invita a reflexionar sobre la necesidad de realizar más investigaciones para contribuir en la construcción de un marco jurídico que reconozca legalmente este tipo de vínculos, que proteja la actividad de Abuelazgo que realizan los adultos mayores, que proteja el sano desarrollo de los niños y niñas que han sido criados por los abuelos, ya sea por la ausencia de los padres o por su abandono. Es necesario contar con elementos suficientes para que se regule legalmente la actividad de crianza que hacen los abuelos y no solo se vea como una ayuda, sin otorgarles derechos y obligaciones. Puesto que el incremento de la esperanza de vida plantea a nivel mundial un gran desafío familiar, social, económico y sanitario, tal como lo plantean Leiva *et al.* (2020), que deberá ser atendido por el

gobierno en beneficio de su población, en este caso en beneficio de los abuelos y abuelas que se dedican a la crianza de sus nietos y nietas.

Dentro de las limitaciones que se enfrentaron en nuestro estudio fue que no se contó con un consentimiento informado escrito debido a la situación de salud actual del Covid-19. Sin embargo, se explicó a la participante el objetivo del estudio, el tratamiento que se iba a dar a la información y el derecho que tenía para abandonar o terminar la entrevista en el momento que lo quisiera, y verbalmente ella mencionó que entendía la información y que decidía participar.

Otra limitación pudo ser el que solo tuvimos una participante; sin embargo, la información recabada fue suficiente para abordar los aspectos más relevantes que se muestran en la literatura y además se identificó un elemento más que no se había encontrado, que es la incertidumbre por perder a la nieta, en el sentido de que regrese la madre o la familia materna quiera tener la custodia.

Entre las sugerencias para futuras investigaciones es importante considerar también la experiencia de los abuelos dentro de este proceso de crianza, ya que consideramos que el género es una pieza clave que está presente en las diferentes prácticas

dentro de la familia, así como buscar más participantes que nos puedan dar información sobre su vivencia, para ir construyendo estos estilos de crianza que se presentan en el Abuelazgo.

Finalmente, consideramos importante ir construyendo los estilos de relaciones afectivas, de cuidado y de crianza sobre el Abuelazgo para que esta figura, que muchos adultos mayores están llevando a cabo, pueda ser reconocida jurídicamente para defender sus derechos y normar sus obligaciones, al mismo tiempo de que se proteja el desarrollo y bienestar de los infantes.

Referencias

- Aguirre, E. (2000). "Socialización y prácticas de crianza". Recuperado de http://www.academia.edu/3452968/Socializaci%C3%B3n_y_Pr%C3%A1cticas_de_Crianza.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2012). *Amor a distancia. Nuevas formas de vida en la era global*. Paidós.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). "Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica". En. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.

- Gergen, K. (2012). "La construcción social: emergencia y potencial". En M. Pakman. (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana. Vol. I.* (pp. 139-175). Gedisa.
- González, J., González, J., De la fuente, R., Marquínez, S. & González, N. (2010). "Funciones que desempeñan los abuelos". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 625-633.
- Ito, M. E. & Vargas, B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos*. Porrúa.
- Izzedin, R. & Pachajoa, A. (2009). "Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy". *Liberabit*, 15(2), 109-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a05v15n2.pdf>.
- Kánter-Coronel, I. (2021). "Las personas mayores a través de los datos personales de 2020". *Mirada Legislativa*, No. 204 (junio). Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, Ciudad de México, pp. 24.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Jorge, E. & González, C. (2017). "Estilos de crianza parental: una revisión teórica". *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Leiva, A.M., Troncoso-Pantoja, C., Martínez-Sanguinetti, M.A., Nazar, G., Concha-Cisternas, Y., Martorell, M., Ramírez-Alarcón, K., Petermann-Rocha, F., Cigarroa, I., Díaz, X. & Celis-Morales, C. (2020). "Personas mayores en Chile: el nuevo desafío social, económico y sanitario del Siglo XXI". *Rev Med Chile*, 148, 799-809.
- León, A., Rodríguez, M. C. & Hernández, L. (2016). "Un análisis del vínculo abuelos nietos adolescentes reflexión sobre la transmisión generacional". *R. Katál, Florianópolis*, 19(2), 251-259.
- Maldonado- Saucedo, M. (2015). "El rol de la abuela en el desarrollo de los nietos". En Mejía-Arauz, R. (Coord.) *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente [ITESO].
- Marín-Rengifo, A. L. & Palacio-Valencia, M. C. (2015a). "El abuelazgo: enlace intergeneracional en la crianza y cuidado de la primera infancia". *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 11-27.

- Marín Rengifo, A. L. & Palacio-Valencia, M. C. (2015b). "La experiencia del abuelazgo: entre la compensación vital, las paradojas y dilemas emocionales y los conflictos intergeneracionales". *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 20, 279-304.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez-Espinosa, A. & Gaxiola Robles, S. C. (2019). "De la satisfacción al malestar social: abuelas cuidadoras de escolares en la Zona Metropolitana de Toluca". *Papeles de población*, 25(100), 217-243.
- Noriega, C. & Velasco, C. (2013). "Relaciones abuelos/nietos: una aproximación al rol del abuelo". *Sociedad y utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 41, 464-482.
- Osuna, M. J. (2006). "Relaciones familiares en la vejez: vínculos de los abuelos y las abuelas con sus nietos y nietas en la infancia". *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 16(1), 16-25.
- Pérez-Duarte, A. E. (2014). "La protección de la familia a través de las generaciones, deberes y derechos". *Revista de Derecho Privado*, Número 5. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/22503>
- Pérez, J. (2011). "Posibilitar otra familia-s. La apertura de otras construcciones en la noción de familia". *Tramas*, 35, 103-121.
- Valle-Morfin, M. E., Obregón-Patiño, J. P., y Torres-Velázquez, L. E. (2021). "Organización Familiar durante el confinamiento en familias mexicanas". *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13 (2), 120-139.
- Vázquez, F. (1996). "El análisis de contenido temático". En F. Vázquez (Ed.), *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (documento de trabajo, pp. 48-70). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Yerro, T. (2013). "Abuelas y abuelos españoles de hoy: ¿Imprescindibles?" *Cuadernos gerontológicos*. (15). Recuperado de <https://www.unav.edu/documents/29032/472618/cuadernos-gerontologicos-15.pdf>.
- Weisbrot, M. & Giraudó, N. (2012). "Conceptos y percepciones de las abuelas sobre el cuidado de sus nietos. Estudio cualitativo en una población del Hospital Italiano de Buenos Aires". *Arch Argent Pediatr*, 110(2), 126-131.
- Zapata, J., Castro, Y. & Agudelo, M. (2016). "Abuelas antes de lo esperado: cambios, participación en la crianza y relaciones intergeneracionales". *Prospectiva*, (22), 117-140. DOI: 10.25100/prts.v0i22.1239

Cansancio emocional y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios

Claudia Patricia Rigalt González²³, Matías Rigalt González²⁴

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Gestalt de Cuernavaca

Resumen

Se analizó la relación entre el cansancio emocional y las estrategias de aprendizaje en 184 estudiantes universitarios de nuevo ingreso para identificar indicadores que mejoren el aprendizaje. La muestra fue no probabilística e intencionada. Se aplicó la Escala de Cansancio Emocional (ESE-Barrios, 2005) que consta de 10 reactivos Likert, y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM, que evalúa 14 tipos de estrategias de estudio. Se creó una base de datos en SPSS, y se realizaron correlaciones y ANOVA entre el cansancio emocional y los tipos de estrategias de aprendizaje. Los resultados mostraron correlaciones significativas que muestran que a mayor cansancio emocional menor organización de estudio, comprensión lectora, atención y concentración, aprendizaje cooperativo, estrategias de mapeo y seguimiento de instrucciones. Se requiere de un programa socioemocional preventivo para nuevo ingreso a licenciatura.

Palabras clave. Estrategias de aprendizaje, Cansancio emocional, Estudiantes universitarios

²³ Correo electrónico: unam.rigalt@gmail.com

²⁴ Correo electrónico: rigaltmatias@gmail.com

Abstract

The relationship between emotional exhaustion and learning strategies was analyzed in 184 newly admitted university students to identify indicators that improve learning. The sample was non-probabilistic and intentional. The Emotional Tiredness Scale (Barrios, 2005) was applied, which consists of 10 Likert items and the Learning Strategies Questionnaire of the General Directorate of Guidance and Educational Services of the UNAM, which assesses 14 types of study strategies. A database was created in SPSS ver. 25 and, the correlations and the ANOVA between emotional exhaustion and the types of learning strategies were obtained. The results showed significant correlations that state, the higher the emotional exhaustion, the lower the study organization, reading comprehension, attention and concentration, cooperative learning, mapping strategies and following instructions. A preventive socio-emotional program is required for new entry to the undergraduate degree.

Keywords. Learning strategies, Emotional exhaustion, University students

Resumo

A relação entre exaustão emocional e estratégias de aprendizagem foi analisada em 184 estudantes universitários recém-admitidos para identificar indicadores que melhoram a aprendizagem. A amostra foi não probabilística e intencional. Foi aplicada a Escala de Cansaço Emocional (Barrios, 2005), composta por 10 itens Likert e o Questionário de Estratégias de Aprendizagem da Direção Geral de Orientação e Serviços Educacionais da UNAM, que avalia 14 tipos de estratégias de estudo. Um banco de dados foi criado no SPSS ver. 25 e, foram obtidas as correlações entre exaustão emocional e os tipos de estratégias de aprendizagem. Os resultados mostraram correlações e ANOVA significativas que afirmam que, quanto maior a exaustão emocional, menor a organização do estudo, compreensão de leitura, atenção e concentração, aprendizagem cooperativa, ma-

peamento de estratégias e seguimento de instruções. Um programa socioemocional preventivo é necessário para o novo ingresso no curso de graduação.

Palavras-chave. Estratégias de aprendizagem, Exaustão emocional, Estudantes universitários

Introducción

Se define al cansancio emocional como la pérdida progresiva de energía, la fatiga, el desgaste, el agotamiento físico y psicológico abrumador (Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2002). La persona se percibe a sí misma con una gran cantidad de exigencias por parte de los demás y no se siente capaz de responder a la demanda, mostrándose generalmente irritable y deprimido. Se considera la manifestación primaria del síndrome de burnout (Lledó *et al.*, 2014). El cansancio emocional ha sido estudiado en trabajadores cuando se encuentran sometidos a altos niveles de estrés, y es considerado uno de los indicadores de burnout o “síndrome del quemado”. Además, la expresión de las emociones es decisiva para manifestar satisfacción en la vida (Preciado, 2017).

Específicamente en el ámbito escolar, Reig *et.al.* (2001) comentan que la universidad es un contexto valioso para el aprendizaje de la profesión y para la vida, y que dentro de esta las personas pueden aprender tareas para la salud, el

bienestar y la calidad de vida. Sin embargo, la demanda de actividades y el cambio entre la educación media superior y la educación superior, representa un cambio significativo plagado de situaciones desconocidas que pueden generar estrés. Las exigencias que pueden dar origen al estrés académico son internas o externas. Las primeras se refieren a la autoexigencia y las expectativas de logro, mientras que las segundas a las exigencias que va presentando el entorno. Además de lo académico, existen circunstancias que repercuten en el estado emocional y que se conocen como eventos de vida. Ejemplo de ello son los trabajos de Holmes y Rahe (1967), quienes listaron eventos de vida y los clasificaron según el grado de estrés que producen en la persona.

La afectación en la salud fue descrita por Fontana (2011), quien estudió el cansancio emocional en los estudiantes universitarios y observó que experimentan una falta de control sobre el ambiente, lo que puede deteriorar el funcionamiento del organismo y promover problemas de

salud, además de sentimientos de depresión y ansiedad. También Barreto y Salazar (2021) muestran el impacto del agotamiento emocional en la vida familiar y social de los estudiantes universitarios, y proponen trabajar con estrategias de prevención y apoyo psicosocial.

Castro, Valenzuela, Hinojosa y Piscoche (2019) estudiaron el cansancio emocional en estudiantes de enfermería en Cuba. Encontraron que este aumenta conforme se avanza en los años de estudio, así como con la exigencia clínica y la transición a la práctica profesional.

Lledó, Perandones, Herrera y Lorenzo (2014) analizaron la relación entre el cansancio emocional, la autoestima y la satisfacción con los estudios. Los autores encontraron que las variables emocionales interfieren a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Herrera, Mohamed y Cepero (2016) encontraron niveles medios de cansancio emocional de 187 estudiantes de educación y humanidades en España y describen diferencias de género tanto en la satisfacción con el estudio como en el cansancio emocional.

González y Landero (2007) comentan que los estudiantes universitarios han sido centro de

múltiples investigaciones, y entre las más importantes está el estudio del rol de ser estudiante y el estrés que rodea el estudio y el aprendizaje, así como la adaptación al ambiente universitario, las exigencias de sus estudios y la preocupación del futuro. Hablan del burnout o desgaste generado hacia el término de la carrera profesional. Sin embargo, poco se señala acerca del estrés en el inicio de los estudios universitarios (p. 253).

El ingreso a la universidad pública en México sin lugar a duda representa uno de estos momentos de estrés entre los jóvenes que buscan un lugar que asegure su formación profesional. Elegir una carrera entre las posibilidades existentes, presentar y acreditar los exámenes de selección, los procesos de inscripción y el inicio de un nuevo ciclo son solo algunos de los estresores que rodean esta etapa de la vida académica. Ante este cúmulo de situaciones, el cansancio emocional, al ser un elemento de desgaste laboral, puede interferir con la eficacia en la aplicación de estrategias de aprendizaje que se requieren para cumplimentar las acciones escolares en el nivel universitario.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexi-

bles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga y Castañeda 1986). Son acciones organizadas, realizadas en forma consciente e intencional por el estudiante con el fin de lograr eficazmente un objetivo de aprendizaje en un contexto dado (López Aguado 2010).

El tipo de estrategias que cada persona elige forma parte del *aprender a aprender*, y son varios factores los que intervienen en ello. Por ejemplo el conocimiento que se tiene de las estrategias y su utilidad, así como la práctica que el aprendiz tiene en el uso de las mismas. Además, se ha descrito en la literatura que hay variables cognitivas, afectivo-motivacionales y sociales implicadas en el aprendizaje (Castañeda *et al.*, 2010).

El presente trabajo se dirige a conocer la relación entre el cansancio emocional y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, con la finalidad de justificar el diseño de programas propedéuticos que incorporen herramientas para mejorar el aprendizaje, el conocimiento y la gestión de las emociones.

Metodología

Sujetos

Participaron 184 estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México. El muestreo fue intencional y no probabilístico. La muestra estuvo conformada por 99 fueron mujeres y 85 hombres. El promedio de edad fue de 18.71 años (Desv. est. 1.4 años). Los estudiantes participaron de manera voluntaria.

Instrumento

Se utilizó la Escala de Cansancio Emocional (ESE) de Barrios, (2005) la forma válida y confiable para estudiantes universitarios de González y Landeros (2007) que consta de 10 reactivos que evalúan el cansancio emocional en el último año. Son reactivos tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: TA= Totalmente de acuerdo, A= De acuerdo, I = Indiferente, D= En desacuerdo, TD=Totalmente en desacuerdo.

Se aplicó también el Cuestionario de estrategias de aprendizaje, creado por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) de la UNAM. Presenta 74 proposiciones con tres opciones de respuesta: falso, a veces y verdadero.

Evalúa 14 tipos de estrategias: 1) Actitud ante el aprendizaje; 2) Factores Ambientales; 3) Organización para el estudio; 4) Método para la comprensión de un contenido; 5) Comprensión de la lectura; 6) Estrategia-Esquema; 7) Estrategia-Resumen; 8) Estrategia-Mapas Conceptuales; 9) Memoria; 10) Atención/Concentración; 11) Método General de Estudio; 12) Autorregulación; 13) Seguimiento de Instrucciones; 14) Aprendizaje Cooperativo.

El total de reactivos con respuesta Verdadero en el rango de 0 a 37 indica que es necesario reestructurar las estrategias; de 38 a 55, que se requiere reestructurar algunas áreas, y de 56 a 74 no se requiere reestructurar, pero se desea mejorar.

Procedimiento

Se seleccionaron los grupos y se invitó a los docentes a participar permitiendo la aplicación de instrumentos en horarios de clase. Se contó con la colaboración de un estudiante de servicio social para la aplicación de instrumentos y con el apoyo de los profesores de la FCA-UNAM.

Una vez que los estudiantes respondieron, se procedió a la captura de datos. Se diseñó una base de datos en Excel que se exportó a SPSS para el análisis de datos.

Análisis de resultados

Se codificaron las variables dando un valor a cada opción de respuesta de la Escala de Cansancio Emocional (ESE) de Barrios (2005) de: (1) TA= Totalmente de acuerdo, (2) A= De acuerdo, (3) I = Indiferente, (4) D= En desacuerdo, (5) TD=Totalmente en desacuerdo. Mientras que para el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (DGOSE-UNAM) se dio un valor de (1) Falso; (3) A veces y (5) Verdadero. Se obtuvieron los totales de cansancio emocional y se dividieron los resultados por cuartiles para definir a los estudiantes que presentaban cansancio emocional bajo, medio o alto. Se obtuvo el puntaje total y por tipo, de las estrategias de aprendizaje.

Se obtuvieron los análisis estadísticos descriptivos para cada de los instrumentos y se realizaron las correlaciones de Pearson entre el ESE y el total del CAE, así como entre el ESE y cada escala del instrumento CAE. Se compararon los grupos a partir de un Análisis de Varianza ($P < 0.05$) para dos factores: A) Cansancio emocional, niveles bajo, medio y alto y B) Tipo de estrategia de aprendizaje (14 tipos del instrumento CAE). Se hicieron los análisis post hoc de Tuckey, y se realizaron las gráficas e interpretación de resultados

Resultados

a Estadísticos descriptivos

El promedio de cansancio emocional fue de 31.15 (desv. est.13.50) Se obtuvieron los cuartiles para establecer los niveles de cansancio emocional: 53 estudiantes, que corresponden al 28.8% de la muestra, estuvieron en el nivel de cansancio emocional bajo con puntajes de 0 a 27; en el nivel medio hubo 79 estudiantes que corresponde al 42.9% con promedios de entre 28 y 35; por último,

52 estudiantes, que corresponden al 28.3% de la muestra, obtuvieron promedios iguales o superiores a 36.

El promedio de cada tipo de estrategia se presenta en el gráfico 1. Se puede observar que los estudiantes emplean un método de estudio, utilizan esquemas, mapas conceptuales y la autorregulación. Mientras que las estrategias menos eficientes son atención y concentración, seguimiento de instrucciones y control del ambiente de estudio.

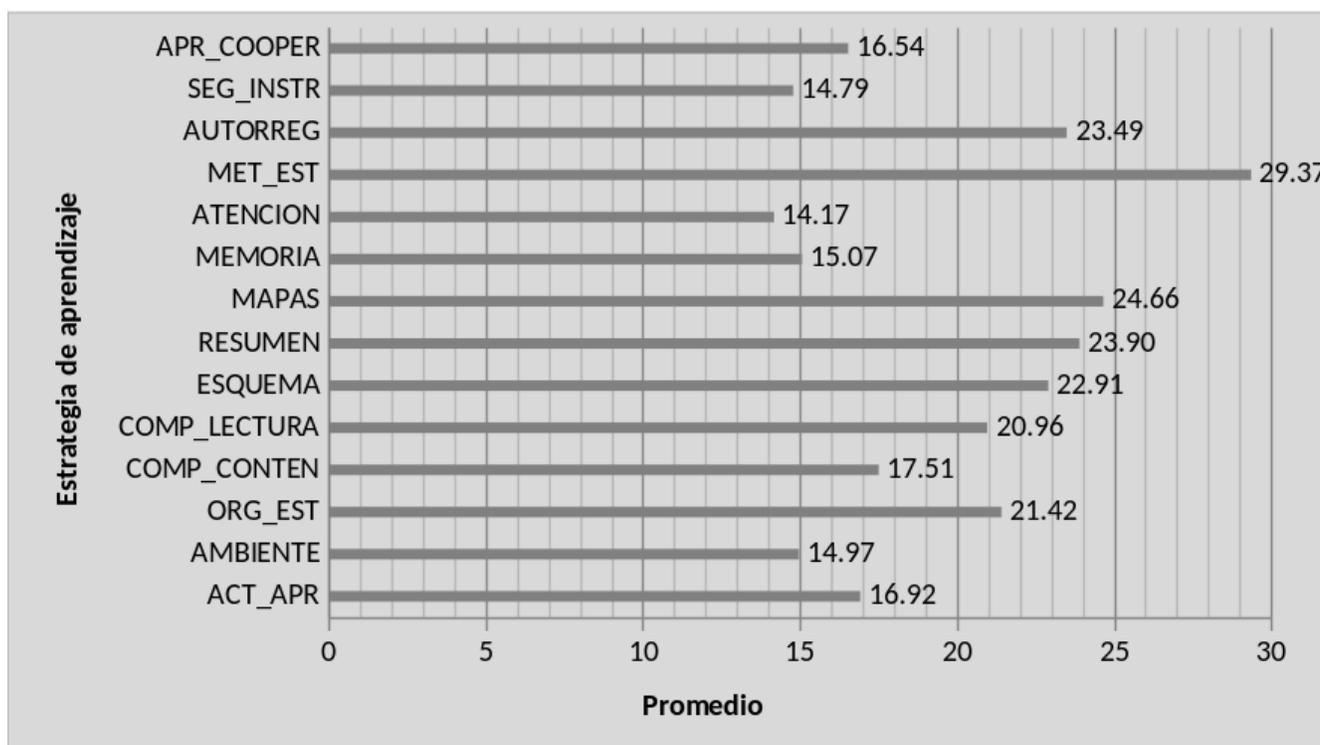


Gráfico 1.

b Análisis correlacional

El análisis de Pearson mostró correlaciones inversas significativas ($P < .05$) entre el cansancio emocional total y el ambiente, la organización de estudio, la comprensión de lectura, el uso de

mapas conceptuales, la atención y concentración, el seguimiento de instrucciones y el aprendizaje cooperativo, como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Correlación de Pearson entre el cansancio emocional total y las estrategias de aprendizaje

ESE_TOTAL	AMBIENTE	ORG_EST	COMP_LECTURA	MAPAS	ATENCIÓN	SEG_INSTR	APR_COOPER
Correlación de Pearson	-.226**	-.190*	-.160*	-.172*	-.323**	-.209**	-.176*
Sig. (bilateral)	0.002* *	0.011 *	0.032 *	0.021	0.000* *	0.005*	0.018 *
N	180	180	180	180	180	180	180
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).							

c Análisis de varianza

Se compararon las estrategias de aprendizaje en cada uno de los niveles de cansancio emocional (Bajo, medio y alto). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el ANOVA ($P < 0.05$) en el control del ambiente ($P = .003$), la organización de estudio ($P = .024$), el uso de esquemas ($P = .049$) y resúmenes ($P = .041$), la memorización ($P = .001$) y la atención y concentración ($P = .002$).

En el gráfico 2 y la tabla 2 es posible observar que a mayor cansancio emocional disminuye el uso de estrategias de aprendizaje, como manejo del ambiente, organización de estudio, atención y concentración. Mientras que el grupo con bajo cansancio emocional utiliza mejor los esquemas, los resúmenes y la memorización en comparación con los otros dos grupos.

Gráfico 2. Promedio de estrategias de aprendizaje por nivel de cansancio emocional

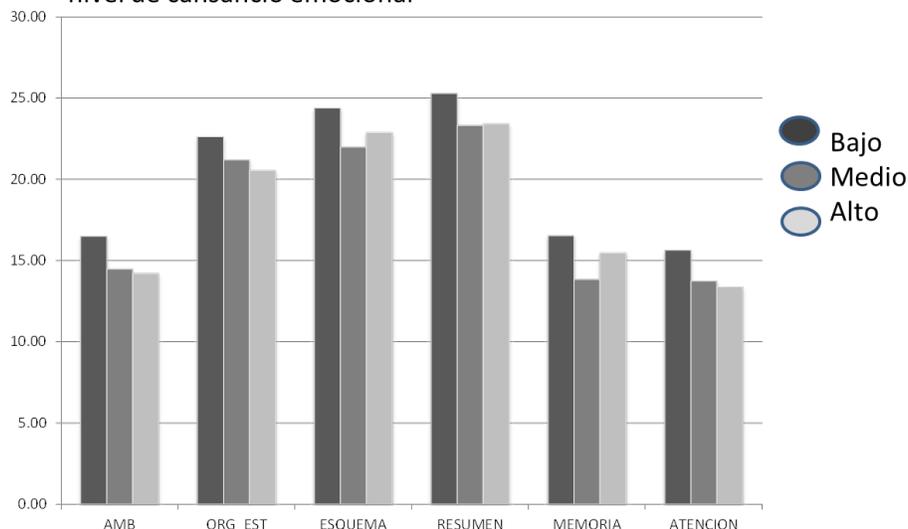


Gráfico 2.

Tabla 2. Promedio de estrategia de aprendizaje por nivel de cansancio emocional

		ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE					
		AMB	ORG_EST	ESQUEMA	RESUMEN	MEMORIA	ATENCION
CANSANCIO EMOCIONAL	BAJO	16.49	22.62	24.37	25.28	16.53	15.62
	MEDIO	14.47	21.19	21.97	23.30	13.82	13.73
	ALTO	14.19	20.54	22.87	23.40	15.46	13.37

Conclusiones

Los resultados mostraron que el 28.3% de los estudiantes de nuevo ingreso a licenciatura tienen niveles altos de cansancio emocional.

Los estudiantes emplean métodos de estudio, mapas conceptuales, autorregulación, resúmenes y esquemas. Sin embargo, es necesario trabajar en que aprendan a manejar variables del

ambiente que interfieren con el aprendizaje, y con ello mejoren la atención y concentración, y sigan instrucciones.

La relación entre el cansancio emocional y las estrategias de aprendizaje es inversa. Es decir que, a mayor cansancio emocional, menor utilización de las estrategias de aprendizaje.

Se encontraron diferencias en las estrategias de aprendizaje de acuerdo con el nivel de cansancio emocional. A mayor cansancio emocional disminuye significativamente el uso de estrategias de aprendizaje como manejo del ambiente, organización de estudio y atención y concentración

Finalmente, fue evidente que a niveles bajos de cansancio emocional, hay mayor utilización de los esquemas, los resúmenes y la memorización en comparación con estudiantes que presentan niveles medio o alto de cansancio emocional.

Con los hallazgos de este estudio, se plantea la necesidad de diseñar programas de inducción o propedéuticos dirigidos a los estudios universitarios, donde consideren tanto las estrategias como los aspectos emocionales para mejorar el aprendizaje. Asimismo, se advierte la necesidad de plantear nuevas interrogantes sobre los estreso-

res que tienen mayor impacto en el cansancio emocional de estudiantes universitarios a lo largo de su trayectoria escolar.

Referencias

- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). "The validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: An Internet Study". *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 245-260.
- Barreto Osma, Doris Amparo, & Salazar Blanco, Henry Augusto. (2021). "Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios del área de la salud". *Universidad y Salud*, 23(1), 30-39. Epub January 01, 2021. <https://doi.org/10.22267/ru.212301.211>
- Castañeda Figueiras, S., Pineda Gómez, M. de L., Martínez, E., & Somoza, N. (2010). "Construcción de instrumentos de estrategias de estudio, autorregulación y epistemología personal. Validación de constructo". *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 77-85

- Castro-Rodríguez, Yuri, Valenzuela-Torres, Olenka, Hinojosa-Añorga, Miguel, & Piscoche-Rodríguez, Claudia. (2019). "Agotamiento emocional en estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos". *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 18(1), 150-163. Recuperado en 13 de enero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2019000100150&lng=es&tlng=es.
- Coletti Escobar, Gabriel; Mendoza Loli, Jeannette; Malpartida Ramirez, Lucila, & Coletti Escobar, Oscar (2009). "Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año de la escuela académico profesional de psicología – UNHEVAL". *Investigación Valdizana*, 3(1),42-46. ISSN: 1994-1420. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=586061879011>
- DGOSE-UNAM (s/f) *Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), UNAM.
- Díaz Barriga, F.; Castañeda, M. & M.L. Lule (1986) *Destrezas académicas básicas*. Departamento de Psicología Educativa. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- González Ramírez, Mónica Teresa, & Landero Hernández, René (2007). "Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México". *Anales de Psicología*, 23(2),253-257. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723211>
- Herrera Torres, L.; Mohamed Mohand, L. & Cepero Espinosa, S. (2016). "Cansancio Emocional en estudiantes universitarios". *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9 (2016) março, 173-191
- Holmes, T. H. & Rahe, R. (1967). "The social readjustment rating scale". *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218
- Lledó Carreres, Asunción; Perandones González, Teresa María; Herrera Torres, Lucía & Lorenzo Lledó, Gonzalo (2014). "Cansancio emocional, autoestima y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1),161-170. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791017>

López-Aguado, Mercedes (2010). "Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios". *Revista de Psicodidáctica*, 15(1),77-99. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512968005>

Preciado Serrano, María de Lourdes; Pozos-Radillo, Blanca Elizabeth; Colunga-Rodríguez, Cecilia; Vázquez-Goñi, Juan Manuel & Ávalos-Latorre, María Luisa (2017) "Relación entre factores psicosociales, agotamiento emocional laboral y burnout en odontólogos mexicanos". *Universitas Psychologica*, vol. 16, núm. 2, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/647/64750938014/64750938014.pdf>

Modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas: Su vinculación con variables afectivas y cognitivas

Olimpia Isaura Gómez Pérez²⁵ y Benilde García Cabrero²⁶

Universidad Anáhuac Puebla, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Se diseñó un modelo estructural de variables afectivas y cognitivas en el aprendizaje en matemáticas, para comprender mejor las variables que influyen el rendimiento académico matemático. Participaron 448 estudiantes mexicanos de 3º de secundaria, 51.1% hombres, entre 13 y 16 años ($M=14.03$), de diez grupos de dos escuelas públicas del centro (65.8%) y sur (34.2%) de la CDMX, quienes realizaron una actividad de matemáticas y respondieron cuestionarios para: emociones, regulación, motivación, autoeficacia y actitudes. Los análisis de regresión y estructurales mostraron que la variable que tuvo mayor efecto total sobre la calificación en la actividad fue el compromiso (.402, $p<.001$), la calificación en el bimestre del estudio (.307, $p<.001$) y la insistencia (-.263, $p<.001$). La frustración tuvo un efecto moderado (-.156, $p<.001$). Dichas variables explican el 39.4% de la varianza de la calificación en la actividad de matemáticas, demostrando el impacto de emociones tanto positivas como negativas en la materia.

²⁵ Correo electrónico: olimpia.gomezper@anahuac.mx

²⁶ Universidad Nacional Autónoma de México, México. El presente estudio se derivó de estudios de posgrado del Programa de Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con beca CONACYT número 255404.

Palabras clave: Emociones académicas; rendimiento en matemáticas; adolescentes; medición.

Abstract

A structural model of affective and cognitive variables in mathematics learning was designed to deepen the understanding academic performance in mathematics. 448 Mexican high school students participated, 51.1% men, between 13 and 16 years old ($M = 14.03$), from ten groups of two public schools in the center (65.8%) and south (34.2%) of CDMX. They resolved a math activity and answered questionnaires for: emotions, regulation, motivation, self-efficacy and attitudes. The regression and structural analyzes showed that the variable with the greatest total effect on the grade in the activity was the commitment ($.402, p < .001$), followed by the grade in the two-month period of the study ($.307, p < .001$), and insistence ($-.263, p < .001$). Frustration had a moderate effect ($-.156, p < .001$). These variables explain 39.4% of the variance of the grade in the mathematics activity, showing the impact of both positive and negative emotions on mathematics academic achievement.

Keywords: Academic emotions; mathematics performance; adolescents; measurement.

Introducción

El concepto de aprendizaje ha evolucionado junto con los avances en la ciencia psicológica en general, y las teorías educativas en particular, pasando por el conductismo (resultado observable) (Shunk, 2012), el cognoscitivismo (proceso interno) (Maldonado, 2015), hasta el constructivismo y socioconstructivismo (proceso que

resulta de la interacción entre el aprendiz y su entorno) (Illeris, 2018). Actualmente, es considerado como un cambio permanente en el sistema nervioso producto de la experiencia, que puede observarse a través del comportamiento (Davies, 2017).

Diversos autores concuerdan en que en el aprendizaje intervienen factores cognitivos, afectivos

tivos y contextuales (Cruz, 2016), que dan como resultado cambios duraderos en la conducta de los aprendices (Miguéns y Pellón, 2014), mismos que pueden ser evaluados a través de su desempeño en una tarea (proceso) y/o mediante el rendimiento alcanzado (resultado), de acuerdo con determinados estándares (York *et al.*, 2015).

El desempeño puede concebirse como un conjunto de comportamientos que dan cuenta del aprendizaje del individuo y que pueden ser observados durante la resolución de una tarea. El desempeño difiere del rendimiento fundamentalmente porque se enfoca en el proceso a través del cual los estudiantes demuestran lo que han aprendido, mientras que el rendimiento es el resultado de esa demostración, en función de los estándares de evaluación, expresado generalmente en cifras numéricas.

Históricamente, en el ámbito del aprendizaje, la cognición y los afectos han estado separados, primando un aspecto sobre otro dependiendo de las diferentes perspectivas que se adopten sobre el aprendizaje, desempeño y rendimiento académicos (Lamas, 2015). Sin embargo, actualmente se sabe que cognición y afectos se complementan entre sí durante la realización de las actividades

escolares, y son importantes para una ejecución adecuada y un resultado exitoso (Pulido y Herrera, 2017).

Las variables cognitivas se vinculan con los comportamientos lógicos y organizados; por el contrario, los afectos dan como resultado comportamientos no planificados, no propiamente identificados y que, en su mayoría, no siguen una lógica determinada, por ejemplo, un estado afectivo eufórico o deprimido (Okon-Singer *et al.*, 2015).

A lo largo del tiempo se han desarrollado diferentes teorías y modelos que explican el rendimiento académico a través de la participación de variables afectivas y cognitivas, tanto individuales como contextuales. Los modelos se diferencian en el número y tipo de variables que involucran, y en el peso que otorgan al contexto (situación, tarea, compañeros, docente) o al estudiante.

Igualmente, se han hecho diferentes clasificaciones de las variables individuales, afectivas y cognitivas, con el propósito de estudiarlas y entenderlas mejor. Sin embargo, hoy en día se reconoce que hay aspectos cognitivos que influyen en lo afectivo y viceversa, por lo que la distinción es difusa, aunque es necesaria para su estudio (Okon-Singer *et al.*, 2015).

Específicamente en matemáticas, las variables cognitivas y afectivas tienen un importante impacto en el rendimiento (García, *et al.*, 2021). Las principales variables que impactan en el rendimiento son el autoconcepto, la autoeficacia (Hwang *et al.*, 2016) y los conocimientos previos (Pajares y Miller, 1994; Zarch y Kadivar, 2006), así como el interés por la asignatura (Skinner *et al.*, 2008), las actitudes (Sölpük, 2017), las emociones, tanto positivas como negativas (Murayama *et al.*, 2013; Van der Beek *et al.*, 2017), la regulación emocional (Malmivuori, 2006), y la motivación (Moenikia y Zahed-Babelan, 2010).

Dentro de las variables cognitivas más estudiadas en relación con el rendimiento académico se encuentran: la autorregulación, tanto académica (Dent y Koenka, 2016) como emocional (Caballero *et al.*, 2016); la orientación a la meta (Kayán *et al.*, 2015), así como las creencias en general (Cleary, 2017), atribucionales (Bausela, 2019), y de autoeficacia (Salvo-Garrido *et al.*, 2019). En el dominio afectivo, las emociones (Pekrun, 2017) y las actitudes (Mazana *et al.*, 2019), han probado tener gran influencia en las calificaciones que los estudiantes obtienen en la materia.

La orientación a la meta es una variable de índole cognitiva, ya que determina la cadena de pensa-

mientos y estrategias que se siguen al enfrentarse con una tarea académica. Se define como la intención que tiene el estudiante al realizar una actividad académica (Dweck y Elliot, 1983) y los propósitos particulares del estudiante para su aprendizaje y desempeño, que explican la forma en la que este se aproxima a una tarea (Ames, 1992). De acuerdo con Vandewalle *et al.*, (2019), las orientaciones a la meta son patrones integrados de creencias del estudiante acerca de las razones para involucrarse en una actividad académica.

Por su parte, la autoeficacia consiste en un sistema de creencias sobre las capacidades que un individuo percibe en sí mismo para aprender o llevar a cabo determinadas tareas, que se traducen en pensamientos y acciones (Wentzel y Miele, 2016). La autoeficacia matemática se relaciona con la capacidad percibida del estudiante para alcanzar el resultado correcto en las actividades de matemáticas y para ejecutar adecuadamente los procedimientos necesarios. Una autoeficacia alta se relaciona positivamente con el aprendizaje, el desempeño y el rendimiento y viceversa (Honicke y Broadbent, 2017).

Otra variable afectiva que ha sido estudiada en relación con el aprendizaje es la regulación emo-

cional: esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y duración de sus emociones, el momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión (Gross, 2015).

La emoción es una respuesta ante los estímulos del entorno que coordina diferentes sistemas y tiene como propósito proporcionar información sobre nuestro contexto y permitirnos influir en el mismo según nuestras necesidades (Scarantino y De Sousa, 2018). Se compone de un conjunto de sistemas que incluye principalmente: experiencia subjetiva (apreciación de la situación y sentimiento), expresión (facial, corporal, verbal), tendencia a la acción (acercamiento vs evitación) y respuestas fisiológicas periféricas, como la frecuencia cardíaca y la respiración (Tyng *et al.*, 2017).

Las emociones determinan cómo interpretamos una situación y cómo reaccionamos ante ella. En el contexto académico, puede decirse que en general, las emociones positivas resultan en una experiencia placentera y tienen como resultado tendencias de acercamiento y compromiso con las actividades; mientras que sucede lo contrario con las emociones negativas (Pekrun *et al.*, 2017). Además de la valencia (positiva vs negativa), hay

emociones activadoras (como la alegría y la frustración) y desactivadoras (como el disfrute y el aburrimiento), que determinan si las respuestas son energizantes o no (Peixoto *et al.*, 2017).

El interés ha sido conceptualizado fundamentalmente como una variable afectiva que promueve el acercamiento hacia las tareas; como estado o situacional, es decir que cierta actividad o contenido resulta placentero para el estudiante; o como rasgo, cuando las experiencias previas han desarrollado un gusto o agrado por determinadas actividades, que es relativamente permanente e independiente del contexto en el que se realicen (Ainley, 2012).

Las actitudes son disposiciones internas a evaluar de forma positiva o negativa un objeto o situación (Aiken, 2002); esta evaluación se acompaña de respuestas y expresiones emocionales, cognitivas y conductuales. Las actitudes de los estudiantes tienen efecto en su rendimiento académico, ya que determinan el tipo de acercamiento que establecen hacia la tarea: pueden tener disposición a aprender, a resolverla correctamente; o bien presentar una actitud de rechazo, que se traduce en poco interés y en desvinculación de la actividad.

El interés creciente por el estudio de variables afectivas en relación con el aprendizaje y el rendi-

miento, tanto en general como particularmente en matemáticas, se ha manifestado en la inclusión de contenidos afectivos tanto en los currículos educativos como en la evaluación en pruebas nacionales e internacionales. La ONU y la UNESCO han señalado la importancia del aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020) y lo miden desde hace varios años en pruebas como PISA (Ramos, 2017; Panizza, 2015).

A pesar de los esfuerzos, a la fecha sigue siendo necesario realizar más estudios y diseñar instrumentos para medir variables afectivas en el contexto académico (García, 2018), así como proponer modelos de relación entre las variables, que permitan determinar el efecto de unas sobre otras, así como el impacto que tienen en el desempeño y el rendimiento académicos.

En este contexto, el presente estudio se planteó como propósito proponer un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas incorporando variables tanto cognitivas (regulación emocional, autoeficacia matemática y orientación a la meta), como afectivas (emociones, interés y actitudes hacia las matemáticas).

Método

Participantes

448 estudiantes mexicanos de tercer grado de secundaria, 51.1% hombres, edades entre 13 y 16 años ($M=14.03$), pertenecientes a diez grupos de dos escuelas públicas en el centro (65.8%) y sur (34.2%) de la Ciudad de México.

Instrumentos

Escala de Actitudes hacia las Matemáticas (EAM) de Palacios et al. (2014)

4807 estudiantes españoles de entre los 11 y los 23 años, $M=14$ años; 53% hombres. 31 reactivos que explican el 59.8% de la varianza con un alfa de Cronbach de .93. Consta de cuatro subdimensiones: Percepción de la incompetencia matemática ($\alpha=.88$), Gusto por las matemáticas ($\alpha=.92$), Percepción de utilidad ($\alpha=.67$) y Autoconcepto matemático ($\alpha=.67$). En el presente estudio el EAM mostró índices adecuados de confiabilidad ($\alpha=.74$) y validez (4 factores, 53.7% v.e.).

Cuestionario de Interés situacional para Matemáticas (CISM)

El CISM es una versión en español del Situational Interest Questionnaire (Linnenbrink-García *et al.*, 2010) validado con población hispanoparlante (Pineda, 2017). Para el presente estudio se validó con 129 estudiantes de secundaria de una escuela diurna pública ubicada en la zona centro de la CDMX, 51.4% mujeres, Edad=14.05 años, DE=.7 años. El análisis factorial exploratorio arrojó los siguientes índices: KMO=.896 ($p=.000$), varianza explicada del 59.84%, alfa de Cronbach total de .83, con dos factores denominados Entretenimiento (4 reactivos, $\alpha=.79$) y Utilidad (5 reactivos, $\alpha=.75$).

Inventario de Emociones en Tareas Matemáticas (INETAM) de Gómez et al. (2020)

452 estudiantes de tercer grado de educación secundaria, inscritos en dos escuelas públicas de la Ciudad de México; 65.9% en una escuela localizada en el centro de la ciudad y 34.1% en otra ubicada en la zona sur. La edad de los estudiantes se ubicó entre los 13 y 16 años ($M = 14.03$; $DE = .341$), la mitad de ellos eran hombres (53.1%). Se compone de 35 reactivos que evalúan cuatro emociones: Entusiasmo (Gozo e Insistencia), Frustración, Disfrute (Placer y Compromiso) y Aburri-

miento (Fastidio y Desgano). La confiabilidad de las cuatro escalas se ubicó entre .74 y .85; mientras que de las subescalas fue entre .63 y .86. Los índices de ajuste CFI y TLI de todas las subescalas fueron mayores a .995, mientras que el RMSEA se mantuvo por debajo de .40. Los análisis de discriminación y dificultad a través de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), indicaron que todas las subescalas son informativas respecto a su variable latente y discriminan entre niveles bajos, medios y altos de las variables.

Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes Adolescentes (CREEA) (García, 2021)

452 estudiantes de tercer grado de educación secundaria, inscritos en dos escuelas públicas de la Ciudad de México; 65.9% en una escuela localizada en el centro de la ciudad y 34.1% en otra ubicada en la zona sur. La edad de los estudiantes se ubicó entre los 13 y 16 años ($M = 14.03$; $DE = .341$), la mitad de ellos eran hombres (53.1%). Está conformado por 24 reactivos que miden las seis estrategias de regulación emocional de evasión, pensamiento positivo, reapreciación de logro, rumiación, relajación y prevención. La confiabilidad total del instrumento es de $\alpha=.84$; los índices de ajuste CFI y TLI fueron mayores a .90,

mientras que el RMSEA se mantuvo por debajo de .40. La calibración de los reactivos a través de la TRI, indicó que la gran mayoría de los reactivos son informativos de las variables latentes en los niveles bajos, intermedios y altos.

Cuestionario de Autoeficacia Percibida para Matemáticas (CAPEM) (Gómez *et al.*, 2021)

452 estudiantes de tercer grado de educación secundaria, inscritos en dos escuelas públicas de la Ciudad de México; 65.9% en una escuela localizada en el centro de la ciudad y 34.1% en otra ubicada en la zona sur. La edad de los estudiantes se ubicó entre los 13 y 16 años ($M = 14.03$; $DE = .341$), la mitad de ellos eran hombres (53.1%). Es un instrumento unifactorial de 16 reactivos con un alfa de Cronbach de .90. Los análisis factoriales exploratorios, confirmatorios y de calibración arrojaron resultados satisfactorios.

Cuestionario de Metas Académicas (CMA) de García *et al.* (1998)

372 estudiantes españoles, incorporados al último ciclo de educación primaria y primer ciclo de educación secundaria, 51.7% hombres. 20 reactivos que explican el 56.6% de la varianza y tienen una confiabilidad total de $\alpha = .88$. Se divide en tres subescalas: Metas de aprendizaje (8 reactivos,

$\alpha = .86$), Metas de valoración social (6 reactivos, $\alpha = .86$), y Metas de recompensa (6 reactivos, $\alpha = .83$). Sus índices de confiabilidad y validez para el presente estudio fueron adecuados ($\alpha = .91$, tres factores, 60.8% v.e.).

Rúbrica de evaluación de la actividad de matemáticas

La rúbrica de evaluación contiene indicadores de desempeño y puntajes para cuatro niveles: nulo, insuficiente, bajo, medio y alto, para cada una de las cuatro preguntas de matemáticas. Se siguió un proceso de validación por jueces expertos que permitió clarificar los indicadores y asignar correctamente los puntajes a cada uno. Asimismo, se llevó a cabo un proceso de validez concurrente con la calificación en el bimestre del estudio ($r = .421$, $p < .01$).

Actividad de matemáticas elicitadora de emociones

Se retomó del Fichero de actividades didácticas de Matemáticas de Educación secundaria de la SEP (2011). Son cuatro preguntas sobre el tema de Fórmulas, y el subtema de Ecuaciones y problemas, correspondientes al segundo bimestre de matemáticas del tercer grado.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Durante las dos últimas semanas de noviembre y las dos primeras de diciembre de 2017, se asistió a las escuelas en los horarios delimitados por la dirección. Para participar en el estudio, se requirió consentimiento firmado por padre, madre o tutor. En una sesión se administraron la actividad elicitora y el Inventario de emociones, y en otras dos sesiones se administró el resto de los instrumentos (interés, regulación emocional, autoeficacia, orientación a la meta y actitudes).

Con los datos (sociodemográficos, rúbrica e instrumentos), se construyó una base en SPSS v.24. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos para todas las variables, así como de correlaciones y regresiones en el programa SPSS v.24. El modelamiento estructural se llevó a cabo en el programa AMOS a través de un análisis de sendero.

Se llevaron a cabo análisis descriptivos para saber si podría continuarse con los análisis paramétricos inferenciales. Posteriormente, se realizaron análisis inferenciales de correlación entre las variables del estudio, de regresión entre las variables con correlaciones significativas de moderadas a altas y, finalmente, de modelamiento estructural para conocer la organización y el poder explicativo de las variables en el modelo.

Resultados

Análisis descriptivo de las variables

Los índices de asimetría y curtosis de todas las variables están comprendidos entre -2 y 2, índices considerados adecuados. A excepción de la calificación en el bimestre del estudio, que tiene una curtosis de -1.297, es decir, tiene un sesgo hacia los valores altos pues la calificación mínima asignada por el docente es 5 (véase tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables del modelo

Variable	Mín.	Máx.	M	DE	As.	Curt.	
Calificación actividad	.00	7.50	2.81	1.8884	.405	-.804	
Calificación bimestre	5.00	10.00	7.60	1.6123	.185	-1.29	
Interés	Entretenimiento	1.00	4.00	2.54	.5725	-.03	-.191
	Utilidad	1.00	4.00	2.94	.6534	-.32	-.279
Entusiasmo	Insistencia	1.00	4.00	2.84	.7619	-.48	-.387
	Gozo	1.00	4.00	2.09	.6782	.387	-.270
Disfrute	Placer	1.00	4.00	2.18	.7368	.259	-.612
	Compromiso	1.00	4.00	2.86	.6504	-.23	-.468
Frustración		1.00	3.75	1.88	.5882	.460	-.456
Aburrimiento	Fastidio	1.00	4.00	2.19	.7765	.349	-.553
	Desgano	1.00	4.00	1.80	.7265	.777	.102
Regulación emocional	Pens. Positivo	1.00	4.00	2.83	.7192	-.29	-.444
	Relajación	1.00	4.00	2.28	.7284	.259	-.467
	Prevención	1.00	4.00	2.74	.6935	-.15	-.271
	Reap. Logro	1.00	4.00	2.54	.6603	-.03	-.198
	Evasión	1.00	3.80	2.41	.5886	.158	-.280
	Rumiación	1.00	4.00	2.59	.7110	.011	-.433
Autoeficacia Matemática		1.37	4.00	2.84	.5032	.048	-.212
Orientación a la meta	V. social	1.00	4.00	2.54	.6938	.070	-.299
	Aprendizaje	1.13	4.00	2.87	.6800	-.11	-.539
	Recompensa	1.60	4.13	3.31	.5838	-.64	-.288
Actitudes	Incomp. Mat.	1.00	4.00	2.27	.6266	.150	-.142
	Gusto Mat.	1.00	4.00	2.37	.6173	.289	-.027
	Autoconc. Mat.	1.33	4.05	3.05	.6208	-.23	-.313
	P. de Utilidad	1.00	3.67	1.94	.5633	.527	.580

Correlaciones entre las variables

En la tabla 2 se puede apreciar el análisis de correlaciones bivariadas que se llevó a cabo para cono-

cer la fuerza de las relaciones entre las variables, tanto con la calificación en la actividad y en el bimestre, como entre sí.

Tabla 2. Correlaciones de las variables del estudio con el rendimiento en matemáticas

	Calificación en actividad elicitoradora	Calificación en el bimestre del estudio
Calificación en actividad elicitoradora	1	.452**
Calificación en el bimestre del estudio	.452**	1
Entretenimiento	.131**	.197**
Utilidad	.161**	.268**
Insistencia	-.120*	.102*
Gozo	.306**	.309**
Placer	.276**	.303**
Compromiso	.433**	.360**
Frustración	-.362**	-.195**
Fastidio	-.272**	-.290**
Desgano	-.319**	-.257**
Pensamiento Positivo	.009	.117*
Relajación	.048	.052
Prevención	.023	.081
Reapreciación de Logro	.078	.137**
Evasión	-.250**	-.242**
Rumiación	-.005	.100*
Autoeficacia Matemática	.327**	.379**
Valoración social	-.070	.045
Aprendizaje	.225**	.315**
Recompensa	.198**	.288**

Nota. *= $p < .05$, **= $p < .01$

Las variables con correlaciones significativas más altas con la calificación en la actividad elicitoradora fueron: la calificación en el bimestre del estudio ($r = .452$), el gozo ($r = .306$), el compromiso ($r = .433$) la frustración ($r = -.362$), el desgano ($r = -.319$) y la autoeficacia matemática ($r = .327$).

Para la calificación en el bimestre del estudio, las correlaciones más altas y significativas se presen-

taron con la calificación en la actividad elicitoradora ($r = .452$), el gozo ($r = .309$), el placer ($r = .303$), el compromiso ($r = .360$), la autoeficacia matemática ($r = .379$), el aprendizaje ($r = .315$), la percepción de la incompetencia matemática ($r = -.389$), el gusto por las matemáticas ($r = .372$), el autoconcepto matemático ($r = .314$).

Las correlaciones permiten aportar información sobre la red nomológica de cada una de las variables, así como validez concurrente a las mediciones. Las correlaciones moderadas (r mayor que .40 y menor a .69) se presentan en el listado siguiente:

- 1) Entretenimiento: utilidad ($r=.431$, $p<.01$).
- 2) Utilidad: pensamiento positivo ($r=.444$, $p<.01$), gusto por las matemáticas ($r=.487$, $p<.01$) y aprendizaje (.586, $p<.01$).
- 3) Insistencia: pensamiento positivo ($r=.417$, $p<.01$).
- 4) Gozo: compromiso (.501, $p<.01$), fastidio (-.533, $p<.01$) y autoeficacia matemática ($r=.436$, $p<.01$).
- 5) Placer: compromiso (.566, $p<.01$), fastidio (-.590, $p<.01$), autoeficacia matemática ($r=.462$, $p<.01$) y aprendizaje (.618, $p<.01$).
- 6) Compromiso: fastidio ($r=-.386$, $p<.01$) y desgano ($r=-.301$, $p<.01$).
- 7) Frustración: fastidio ($r=.431$, $p<.01$), desgano ($r=.596$, $p<.01$) y evasión ($r=.409$, $p<.01$).
- 8) Fastidio: desgano ($r=.492$, $p<.01$) y aprendizaje ($r=-.428$, $p<.01$).
- 9) Pensamiento positivo: rumiación ($r=.453$, $p<.01$) y aprendizaje ($r=.403$, $p<.01$).
- 10) Prevención: rumiación ($r=.401$, $p<.01$).
- 11) Reapreciación de logro: autoeficacia matemática ($r=.447$, $p<.01$) y aprendizaje ($r=.461$, $p<.01$).
- 12) Autoeficacia matemática: aprendizaje ($r=.690$, $p<.01$) y recompensa ($r=.506$, $p<.01$).
- 13) Valoración social: recompensa ($r=.454$, $p<.01$) y aprendizaje ($r=.539$, $p<.01$).
- 14) Aprendizaje: recompensa ($r=.562$, $p<.01$).

Análisis de regresión múltiple

Antes de proceder con los análisis de regresión, se revisó que los datos cumplieran con los supuestos necesarios: se eliminaron valores extremos problemáticos calculando los valores estándar de cada variable y eliminando aquellos fuera del rango (Weston & Gore, 2006). Se revisó que la distribución de los valores perdidos fuera aleatoria, y se eliminaron los casos en los que los valores perdidos superaran el 10% (Pérez *et al.*, 2013).

Finalmente, se analizó la normalidad de las variables del estudio. Únicamente la autoeficacia matemática presentó una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov= .039, $p=.096$; Shapiro-Wilk= .994, $p=.076$), sin embargo, todos los valores de asimetría y curtosis se mantuvieron entre -2 y 2.

Una vez revisados los supuestos, se realizaron análisis de regresión múltiple con el método stepwise para las dos variables de salida: calificación en la actividad elicitoria y calificación en el bimestre del estudio, introduciendo como predictores las variables con correlaciones significativas (Ver tabla 3).

Tabla 3. Análisis de regresión múltiple stepwise para las variables predictoras de la calificación en la actividad

Paso	Variable predictor	b	R ²	F	Sig.
1	Compromiso	.494	.188	103.147 (1/446 gl)	.000 ^b
2	Insistencia	-.254	.288	89.902 (1/445 gl)	.000 ^c
3	Frustración	-.164	.320	69.657 (1/444 gl)	.000 ^d
4	Evasión	-.091	.327	53.774 (1/443 gl)	.000 ^e

Nota. El efecto más grande y positivo se presenta en el compromiso. La insistencia, la frustración y la evasión tienen un efecto pequeño y negativo.

De las 13 variables que presentaron correlaciones significativas, únicamente el compromiso, la insistencia, la frustración y la evasión resultaron ser predictoras, explicando un 32.7% de la varianza en la calificación en la actividad elicitoria.

En la tabla 4 se puede apreciar el análisis de regresión múltiple con el método stepwise de las variables predictoras de la calificación en el bimestre del estudio.

Tabla 4. Análisis de regresión múltiple stepwise para las variables predictoras de la calificación en el bimestre del estudio

Paso	Variable predictorora	b	R ²	F		Sig.
1	Autoeficacia matemática	.186	.14	74.988	(1/446	.000 ^b
2	Fastidio	-.11	.18	49.532	(1/445	.000 ^c
3	Compromiso	.163	.20	37.137	(1/444	.000 ^d
4	Evasión	-.17	.21	30.922	(1/443	.000 ^e
5	Entretenimiento	.116	.22	25.992	(1/442	.000 ^f
6	Reapreciación de logro	-.09	.23	22.612	(1/441	.000 ^g
7	Recompensa	.100	.24	20.066	(1/440	.000 ^h

De las 16 variables con correlaciones significativas, solo la autoeficacia, el fastidio, el compromiso, la evasión, el entretenimiento, la reapreciación del logro y la recompensa, resultaron ser predictores significativos, explicando el 24.2% de la varianza de la calificación en el bimestre del estudio.

Con el propósito de complementar el modelo y encontrar mediadores, se llevaron a cabo análisis de regresión entre los predictores significativos. Al realizar las regresiones con el método enter se encontraron gran cantidad de efectos de mediación, por ejemplo, para el caso del compromiso, de las 9 variables introducidas (correspondientes a los predictores significativos de las

variables de salida), únicamente evasión y entretenimiento no fungieron como predictores significativos.

Las otras siete variables sí tuvieron un efecto significativo en el compromiso, explicando el 45.7% de la varianza ($F_{6/441}=61.954$, $p=.000$): insistencia ($b=.274$, $p=.001$), frustración ($b=-.114$, $p=.000$), fastidio ($b=.274$, $p=.001$), reapreciación de logro ($b=.128$, $p=.002$), autoeficacia matemática ($b=.275$, $p=.000$) y recompensa ($b=.178$, $p=.000$).

En los demás casos, también se observaron al menos cinco predictores significativos, por lo que se realizó el método stepwise para ubicar la variable con mayor fuerza de mediación para incluirla

en el modelo y mantener las variables con un mayor efecto (Deng *et al.*, 2018), que facilitaran la construcción de un modelo parsimonioso y con

mayor poder explicativo. En la tabla 5 se pueden apreciar los predictores principales para cada variable.

Tabla 5. Análisis de regresión múltiple con el método stepwise para revisar efectos de mediación entre las variables

Variable	Predictor principal	b	R ²	F (1/446 gl)	Sig.
Compromiso	Autoeficacia	.528	.279	172.523	.000
Insistencia	Compromiso	.394	.155	81.813	.000
Frustración	Fastidio	.431	.186	101.926	.000
Evasión	Frustración	.409	.167	89.872	.000
Autoeficacia	Compromiso	.528	.279	172.523	.000
Fastidio	Frustración	.431	.186	101.926	.000
Entretenimiento	Autoeficacia matemática	.390	.152	79.864	.000
Reapreciación de logro	Autoeficacia matemática	.447	.200	111.222	.000
Recompensa	Autoeficacia matemática	.506	.256	153.852	.000

Con los datos anteriores se construyó un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas (ver figura 1). A partir de los resultados obtenidos, pudo observarse que tanto

la calificación en la actividad como en el bimestre reciben influencia de las emociones, las estrategias de regulación emocional, el interés, la orientación a la meta y la autoeficacia.

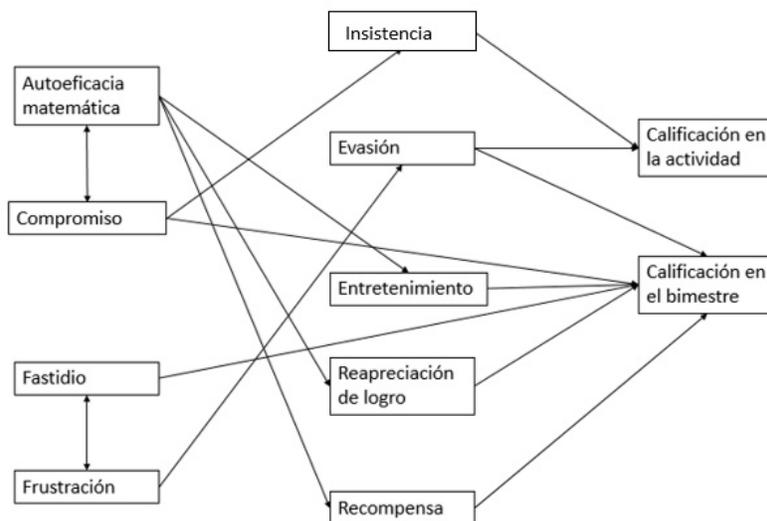


Figura 1. Representación de las relaciones que aparecieron en los análisis de regresión

La calificación en la actividad recibe influencia del compromiso a través de la insistencia, así como de la evasión. Por su parte, la calificación en el bimestre del estudio recibe influencia de la frustración a través de la evasión, así como de la autoeficacia a través de la reapreciación del logro y la recompensa. La calificación en el bimestre también se ve impactada directamente por el fastidio y el compromiso. La autoeficacia matemática y el compromiso están correlacionados, así como el fastidio y la frustración.

Análisis de sendero

El índice multivariado de Mardia fue de 4.740. De acuerdo con Medrano y Muñoz-Navarro (2017), valores inferiores a 70 en el índice multivariado de Mardia indican que no hay alejamiento significa-

tivo de la normalidad, y es menor a $p(p+2)$, siendo p el número de variables observadas (11). Lo anterior permite proceder con los análisis.

Después de verificar el cumplimiento de los supuestos necesarios, se realizó un análisis con el método de modelamiento estructural (Kline, 2011), cuyos resultados se muestran en la figura 2.

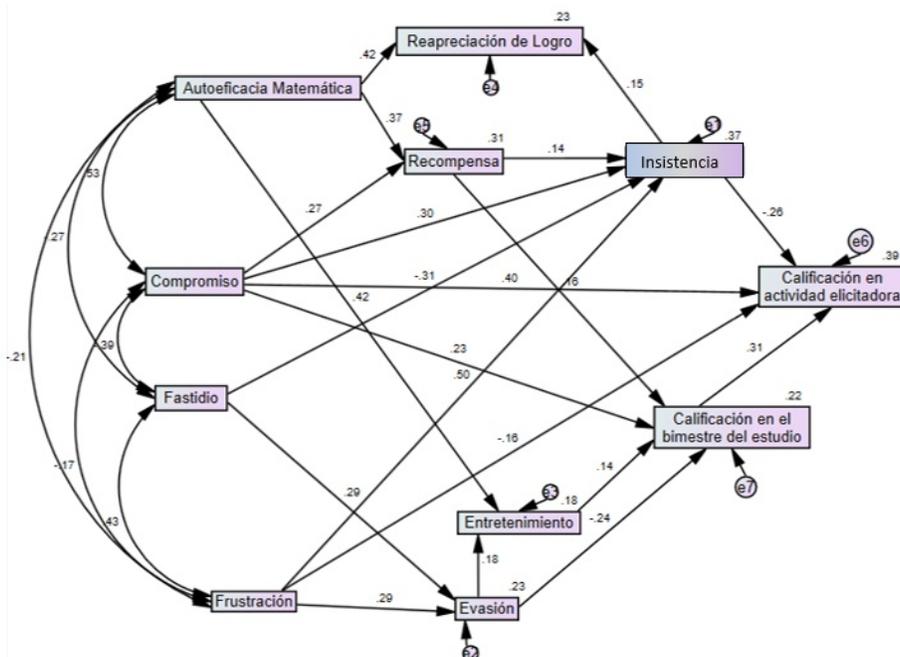


Figura 2. Modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas de estudiantes de secundaria

Después de los cambios necesarios, el modelo obtenido mostró un buen ajuste (Kline, 2011), como lo indican los siguientes valores: $\chi^2/g.l= 2.613$, GFI= .971, CFI= .966, RMSEA= .060, con un intervalo de confianza del 90%, oscilando

entre .044 y .077. El porcentaje de varianza explicada de la calificación en la actividad fue de 39.4%. En la tabla 6 se pueden ver las correlaciones estandarizadas entre las variables de entrada del modelo.

Tabla 6. Correlaciones estandarizadas entre las variables de entrada del modelo

Variables		<i>r</i>		<i>EE</i>
Compromiso	Autoeficacia matemática	.528	***	.017
Fastidio	Frustración	.431	***	.023
Compromiso	Fastidio	-.386	***	.026
Fastidio	Autoeficacia matemática	-.270	***	.019
Autoeficacia Matemática	Frustración	-.211	***	.014
Compromiso	Frustración	-.171	***	.018

Nota. ***= $p < .001$

La tabla 7 muestra los pesos de regresión estandarizados entre las variables mediadoras del modelo.

Tabla 7. Pesos de regresión estandarizados entre variables mediadoras del modelo

Variables	Predictores	Peso de regresión		EE
Evasión	Fastidio	.285	***	.035
Evasión	Frustración	.286	***	.046
Recompensa	AutoeficaciaMatemática	.366	***	.054
Recompensa	Compromiso	.266	***	.042
Entretención	Evasión	.179	***	.042
Entretención	AutoeficaciaMatemática	.415	***	.049
Insistencia	Fastidio	-.305	***	.043
Insistencia	Compromiso	.295	***	.052
Insistencia	Recompensa	.143	***	.055
Calificación bim.	Evasión	-.235	***	.118
Calificación bim.	Compromiso	.226	***	.119
Calificación bim.	Recompensa	.159	***	.132
Calificación bim.	Entretención	.138	.002	.123
Insistencia	Frustración	.496	***	.054
Calificación act.	Compromiso	.402	***	.128
ReapreciaciónLogro	AutoeficaciaMatemática	.421	***	.056
Calificación act.	Insistencia	-.263	***	.108
ReapreciaciónLogro	Insistencia	.151	***	.037
Calificación act.	A.a.9.CalificaciónBimestre2	.307	***	.046
Calificación act.	Frustración	-.156	***	.131

Nota. ***= $p < .001$

En la tabla 8 se pueden apreciar las correlaciones múltiples al cuadrado de las variables mediadoras (reapreciación de logro, recompensa, insistencia,

calificación en el bimestre del estudio, entretenimiento y evasión) y de salida (calificación en la actividad elicitora).

Tabla 8. Correlación múltiple al cuadrado de las variables mediadoras y de salida

	R ²
Evasión	.234
Recompensa	.308
Entretenimiento	.184
Calificación en el bimestre	.220
Insistencia	.375
Calificación en la actividad	.394
Reapreciación Logro	.227

La variable que tuvo mayor efecto total sobre la calificación en la actividad fue el compromiso (.402, $p < .001$), seguida por la calificación en el bimestre del estudio (.307, $p < .001$) y la insistencia (-.263, $p < .001$). El efecto de la frustración sobre la calificación en la actividad fue moderado (-.156, $p < .001$). En conjunto, las cuatro variables explican el 39.4% de la varianza de la calificación en la actividad de matemáticas.

Por otro lado, la variable que tuvo mayor efecto total sobre la calificación en el bimestre fue la eva-

sión (-.235, $p < .001$), seguida del compromiso (.226, $p < .001$); los efectos de la recompensa (.159, $p < .001$) y el entretenimiento (.138, $p < .001$) fueron moderados. En conjunto, las cuatro variables explicaron el 22% de la varianza de la calificación en el bimestre.

Las variables que tuvieron un efecto negativo fueron: el fastidio sobre la insistencia (-.305, $p < .001$), la evasión sobre la calificación en el bimestre (-.235, $p < .001$), la insistencia sobre la cali-

ficación en la actividad ($-.263, p < .001$) y la frustración sobre la calificación en la actividad ($-.156, p < .001$).

Después de la calificación en la actividad, la variable con una mayor varianza explicada fue la insistencia (37.5%), seguida de la recompensa (30.8%), la reapreciación de logro (22.7%), la evasión (23.4%), la calificación en el bimestre (22%) y el entretenimiento (18.4%).

En el modelo se observa que tanto aspectos emocionales como cognitivos tienen efectos sobre los resultados que obtienen los estudiantes en matemáticas, tal como se hipotetizó.

Discusión

En el presente estudio se encontró que variables tanto afectivas (interés, emociones y actitudes hacia las matemáticas), como cognitivas (autoeficacia matemática, orientación a la meta y regulación emocional), impactan en los resultados académicos en matemáticas, vistos en términos de la calificación de matemáticas en el bimestre y en la calificación en una actividad elicitadora.

En concordancia con lo reportado en la literatura, el rendimiento académico en matemáticas está directamente relacionado con variables individua-

les tanto cognitivas como afectivas, principalmente con las emociones positivas (Gómez, *et al.*, 2020), negativas (Van der Beek *et al.*, 2017) y la autoeficacia (Hwang *et al.*, 2016), y tiene una relación inversa con emociones negativas como la frustración y el aburrimiento (Pekrun *et al.*, 2017).

Aunque la calificación en la actividad y en el bimestre del estudio son medidas del rendimiento académico en matemáticas, no se asociaron de la misma forma con las mismas variables. Pareciera que la calificación en el bimestre del estudio, que corresponde a una evaluación más larga, se encuentra más asociada con las actitudes hacia las matemáticas, una variable más duradera y menos dependiente de la situación específica.

La orientación a la meta de aprendizaje presentó las correlaciones positivas más altas (mayores a .50), con: utilidad, placer, pensamiento positivo, autoeficacia matemática, valoración social y recompensa. Al parecer, tanto la cognición como los afectos se combinan para influir en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, impactando así el desempeño y, por lo tanto, el rendimiento (Vandewalle *et al.*, 2019).

Aunque la orientación a la meta de aprendizaje presentó algunas de las correlaciones más altas con las variables del estudio, no fungió como un

predictor significativo de la calificación en la actividad o en el bimestre. Además, llama la atención que, de nuevo, hubo más predictores significativos para el rendimiento en el bimestre que para la actividad.

Los predictores significativos para la calificación en la actividad coinciden con la teoría, en cuanto a que se plantea una combinación entre emociones positivas y negativas (Pekrun *et al.*, 2017). El principal predictor, con un impacto positivo, es el compromiso, subdimensión del disfrute, y enseguida aparecen la insistencia y la frustración, que disminuyen el rendimiento; junto con la evasión, estrategia de regulación emocional que implica el distraerse cognitivamente o alejarse físicamente de la tarea académica (Gross, 2015).

Para la calificación en el bimestre del estudio, también aparecen emociones positivas y negativas como predictores, sin embargo, ya no son los principales; aquí, la autoeficacia matemática y el fastidio (subdimensión del aburrimiento), juegan un papel central.

La autoeficacia matemática es una variable más permanente (Wentzel & Miele, 2016), mientras que el aburrimiento está catalogado como una emoción desactivadora, asociada con respuestas del sistema nervioso parasimpático (Peixoto *et al.*,

2017), más cercana a un estado de ánimo que a una reacción emocional súbita y corta. Es por lo anterior que estas variables pueden estar teniendo una mayor influencia en un resultado que se va edificando a lo largo de un bimestre.

Los análisis de mediación volvieron a centrar la atención en la autoeficacia matemática, ya que esta predijo cuatro de las 8 variables consideradas; lo cual muestra congruencia con las investigaciones que indican que, dentro de las variables cognitivas, las creencias de autoeficacia son las que tienen un mayor impacto en el aprendizaje, desempeño y rendimiento académicos (Honicke & Broadbent, 2017); esto puede deberse a su influencia en las otras variables que intervienen, tanto cognitivas como afectivas.

Es decir que, si bien algunas variables, principalmente las cognitivas, han probado impactar en gran medida el rendimiento académico, los análisis de mediación pueden arrojar luz sobre las variables que pueden estar en el medio. Un ejemplo de ello fue el interés que, junto con la regulación emocional y la orientación a la meta, median el impacto de la autoeficacia y el aburrimiento en el rendimiento en el bimestre.

Por su parte, la calificación en la actividad de matemáticas recibe influencia de la orientación a

la meta (recompensa), el fastidio y la autoeficacia matemática, a través de la insistencia, y tiene impacto directo del compromiso, la frustración y la calificación en el bimestre.

En conclusión, la autoeficacia matemática fungió como variable de entrada junto con el compromiso, el fastidio y la frustración; mientras que los mediadores fueron la recompensa, la insistencia, el entretenimiento y la evasión; la estrategia adaptativa de regulación emocional de reapreciación de logro se mantuvo dentro del modelo, influenciada por la autoeficacia y la insistencia.

La autoeficacia, junto con las emociones, tanto positivas como negativas, impactan en la orientación a la meta, el interés y las estrategias de regulación emocional, mismas variables que, a su vez, explican el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas.

Referencias

- Aiken, L. R. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs: Theories, assessment, and research*. Sage Publications, Inc.
- Ainley, M. (2012). "Students' interest and engagement in classroom activities". En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 283-302). Springer.
- Ames, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures and student motivation", *Journal of Educational Psychology* 84, 261-271.
- Bausela, E. (2019). "Estudio predictivo del rendimiento matemático en PISA 2012: Enfoque de aprendizaje frente a la atribución de fracaso". *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 52(3), 156-171. <https://pdfs.semanticscholar.org/7675/be107553460ca00ca95cf595a636fbf8922d.pdf>
- Caballero, A., Cárdenas, J., & Gordillo, F. (2016). "La intervención en variables afectivas hacia las matemáticas y la resolución de problemas matemáticos". En: Macías, A., Jiménez, J.L. González, M. T. Sánchez, P., Hernández, C., Fernández, D. J. Ruiz, T., Berciano, A. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática* (pp. 75-91). Servicios Educativos Integrados al estado de México. <http://funes.uniandes.edu.co/8854/1/Cardenas2016Intervencion.pdf>
- CASEL (2020). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. CASEL. https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf

- Cleary, T. (2017). "Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement". *School Psychology Review*, 46(1), 88-107.
- Cruz, M. (2016). "Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante". *Escenarios: empresa y territorio*, 5(5), 93-118. <http://esumer.edu.co/revistas/index.php/escenarios/article/view/68/61>
- Deng, L., Yang, M., & Marcolulides, K. (2018). "Structural Equation Modeling with many variables: A systematic review of issues and developments". *Frontiers in Psychology*, 25. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00580>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). "The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis". *Educational Psychology Review*, 28, 425-474. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). "Achievement motivation". En: E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). The Guilford Press.
- García, B. (2018). "Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o 'blandas': aproximaciones a su evaluación". *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 1-17.
- Gómez, O. (2021). *Un modelo estructural del rendimiento en matemáticas de estudiantes mexicanos de secundaria*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, O., García, B., Hoover, M., Castañeda-Figueiras, S., & Guevara-Benítez, Y. (2020). "Achievement Emotions in Mathematics: Design and Evidence of Validity of a Self-Report Scale". *Journal of Education and Learning*, 9(5), 233-243. [10.5539/jel.v9n5p233](https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p233)
- Gross, J. J. (2015). "Emotion regulation: current statuses and future prospects". *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26(1), 1-26. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). "The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review". *Educational Research Review*, 17(1), 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

- Hwang, M., Choi, H. Lee, A., Culver, J., & Hutchison, B. (2016). "The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis". *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89-98. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40299-015-0236-3>
- Illeris, K. (2018). "An overview of the history of learning theory". *European Journal of Education*, 53(1), 86-101. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ejed.12265>
- Kayan, F., Cakiroglu, E., & Sungur, S. (2015). "Developing a Structural Model on the Relationship among Motivational Beliefs, Self-Regulated Learning Strategies, and Achievement in Mathematics". *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(6). <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-013-9499-4>
- Linnenbrink-García, L., Durik, A., Conley, A., Barron, K., Tauer, J., Karabenick, S., & Harachiewicz, J. (2010). "Measuring Situational Interest in Academic Domains". *Educational and Psychological Measurement*, 20(10), 1-25.
- Maldonado, A. (2015). *Aprendizaje humano y pensamiento* (1ª ed.). Universidad de Granada. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4425767>
- Malmivuori, M. (2006). "Affect and self-regulation". *Educational Studies in Mathematics*. 63, 149- 164.
- Medrano, L. A. & Muñoz-Navarro, R. (2017). "Aproximación Conceptual y Práctica a los Modelos de Ecuaciones Estructurales". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Miguéns, M., & Pellón, R. (2014). "Aspectos históricos, conceptuales y metodológicos en el estudio del aprendizaje y la conducta". En R. Pellón, M. Miguéns, S. Orgaz, H. Ortega, & V. Pérez (Eds.), *Psicología del Aprendizaje*, (pp. 9-54). España: UNED.
- Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & vom Hofe, R. (2013). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, 84(4), 1475-1490. <https://doi.org/10.1111/cdev.12036>
- Okon-Singer, H., Hendler, T., Pessoa, L., & Shackman, A. J. (2015). "The neurobiology of emotion-cognition interactions: fundamental questions and strategies for future research". *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 58. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2015.00058/full>
- Pajares, F., & Miller, M. (1994). "The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problema-solving: A path analysis". *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.

- Panizza, M. (2017). *Evaluación de habilidades socioemocionales a partir de la prueba PISA*. Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Aristas_habilidades%20socioemocionales.pdf
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., & Sanches, C. (2017). "How do you feel about math? relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement". *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 385–405. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-016-0299-4>
- Pekrun, R. (2017). "Emotion and achievement during adolescence". *Child Development Perspectives*, 11(3), 215-221. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdep.12237>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). "Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects". *Child Development*, 88(5), 1653-1670. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12704>
- Pérez, E., Medrano, L., & Sánchez, J. (2013). "El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333427385008>
- Pineda, V. (2017). "El impacto del interés situacional sobre el involucramiento académico del alumno [Cartel en Congreso]". XI Congreso de Posgrado en Psicología UNAM, octubre 19-20, 2017, Querétaro, México.
- Pulido, F., & Herra, F. (2017). "La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico". *Ciencia Psicológica*, 11(1), 29-39. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212017000100029&script=sci_arttext
- Ramos, G. (2017). *Informe OCDE Desarrollando las habilidades correctas: evaluar y anticiparse a los cambios en las necesidades*. OCDE. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/desarrollando-las-habilidades-correctas-evaluar-y-anticiparse-a-los-cambios-en-las-necesidades.htm>
- Salvo-Garrido, S., Miranda, H., Vivallo, O., Gálvez-Nieto, J. L., & Miranda-Zapata, E. (2019). "Estudiantes resilientes en el área de matemática: examinando los factores protectores y de riesgo en un país emergente". *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 55(2), 43-57. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2020-04/RIDEP55-Art4.pdf>
- Scarantino, A., & de Sousa, R. (2018). "Emotion". En: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. E. Zalta (Ed.). Stanford University.

- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). "Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?". *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. 10.1037/a0012840
- Sölpük, N. (2017) The Effect of Attitude on Student Achievement. En: Karadag E. (Ed.) *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_4
- Tyng, C. M., Hafeez, U. A., Saad, M. N., & Malik, A. S. (2017). "The influences of emotion on learning and memory". *Frontiers in Psychology*, 8(1) 1-133. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full>
- Van der Beek, J., Van der Ven, S., Kroesbergen, E., & Leseman, P. (2017) "Self-concept mediates the relation between achievement and emotions in mathematics". *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 478-495.
- Vandewalle, D., Nerstad, C. G., & Dysvik, A. (2019). "Goal orientation: a review of the miles traveled and the miles to go". *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6(1), 115-144. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062547>
- Wentzel, K., & Miele, D. (2016). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.
- Weston, R., & Gore, P. (2006). "A Brief Guide to Structural Equation Modeling". *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751. 10.1177/0011000006286345
- York, T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment*, 20(5). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=20&n=5>
- Zahed-Babelan, A., & Moenikia, M. (2010). "The role of emotional intelligence in predicting students' academic achievement in distance education system". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 1158-1163. 10.1016/j.sbspro.2010.03.164
- Zarch, M. K., & Kadivar, P. (2006). "The Role of Mathematics self-efficacy and Mathematics ability in the structural model of Mathematics performance" [Conferencia]. The 9th WSEAS International Conference on Applied Mathematics. Estambul, Turquía. <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2006istanbul/papers/522-220.pdf>

Interconductismo y Realismo

Isaac Camacho²⁷

Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM

Resumen

El presente trabajo constituye la continuación de una serie de reflexiones sobre la relación entre el modelo interconductual en psicología y diversos sistemas filosóficos y lógicos. Particularmente, se presenta de forma sintética al realismo considerando su diversidad y fundamentos para mostrar la forma en que dicho sistema puede ser justificable y, más aún, apoyado por algunos de los planteamientos interconductuales. Habiendo establecido este apoyo se concluye con la importancia que tal vinculación puede tener para mostrar la continuidad entre el modelo interconductual y otros campos de conocimiento.

Palabras clave: Interconductismo, realismo, ciencia, experimental, teoría

Abstract

This paper is part of a series of ideas about the relation between interbehavioral model in psychology and diverse philosophical and logical fields. Particularly, realism is presented in a brief way considering its diversity and fundamentals to show that such a system is justifiable and, more so, upheld by some statements developed by cognitive science and the interbehavioral model. Having showed such upholding, the conclusions

²⁷ Profesor de la Carrera de Psicología en la FES Iztacala UNAM. isaac_camacho@hotmail.com

highlight the importance that such a relation may have to show that the interbehavioral model is continuous with other knowledge fields.

Keywords: Interbehavioral, realism, science, experimental, theory

Introducción

El presente trabajo forma parte de una serie de reflexiones en torno a la relación entre el modelo interconductual y otros campos de conocimiento filosóficos. Previamente se han presentado algunos puntos de contacto específicos entre el Interconductismo y a) la Lógica (Camacho, Arroyo y Serrano, 2011), b) la Filosofía de la Experimentación (Camacho, 2012) y c) la Epistemología Naturalizada (Camacho, 2021). Específicamente, en el primero se mostró un argumento para rechazar el anti-psicologismo en lógica y, a partir de esto, se presentaron formas en las que ésta puede emplear herramientas del modelo interconductual para la construcción de sistemas no monotónicos y para fortalecer su didáctica. En el segundo trabajo se presentaron ideas en contra de actitudes académicas simplistas en torno a la ciencia experimental y derivado de un tratamiento historicista y de la revisión de ejemplos en psicología se formuló la propuesta de la “hélice de la experimentación”, desde la cual se analizaron desarrollos interconductuales tanto experimentales como

teóricos. Finalmente, en el tercer trabajo se analizó la forma en que el modelo psicológico interconductual suministra el tipo de información necesaria para elaborar una filosofía natural de la ciencia y del conocimiento. De esta forma se mostró que los avances recientes del modelo permiten presentarlo como una alternativa en psicología relevante y en continuidad con otras formas de conocimiento.

Específicamente, el énfasis se dirige aquí hacia la ontología, esto es, hacia el realismo como perspectiva sobre la existencia y la realidad. Se pretende vincular dicha perspectiva con los planteamientos del modelo interconductual de Kantor (1959) para mostrar líneas de correspondencia y similitud que permitan fortalecer ambas perspectivas: por un lado, al realismo mostrando una fuerte alternativa de apoyo y por el otro, al interconductismo, mostrando su continuidad con otros modos de conocimiento.

Este esfuerzo facilitaría el hacer inteligible una de las ideas más representativas del naturalismo psicológico de Kantor: “Los constructos se derivan

del contacto con los eventos” (Kantor & Smith, 1975, p. 407). La inteligibilidad considerada es la de orden filosófico en el sentido de que dicha expresión debe ser separada en sus componentes de significado y extraídas las consecuencias de sostenerla. Específicamente, si en esta idea fundamental interconductual la predicación lógica sobre los constructos es la *derivación*, entonces los constructos (del hombre) han de ser lógicamente diferenciables del contacto (con el mundo), lo que es una forma de la tesis filosófica de independencia entre el que conoce y lo conocido. Esto abre la siguiente pregunta: ¿Sostener esta afirmación te vuelve un realista en filosofía de la ciencia? El resultado del análisis aquí presentado debería posibilitar la formulación de una respuesta inteligible, la que a su vez debería abonar a la perspectiva académica del interconductismo.

El modelo interconductual constituye una de las variantes del conductismo (O’Donohue & Kitchener, 1999) desde el cual se sostiene que el avance de la ciencia proviene de la liberación de los constructos culturales para dar paso al entendimiento de los eventos psicológicos gracias al experimento y la observación (Kantor, 1959, p. 3).

El modelo define a la unidad de estudio como la interconducta entendida como la relación recíproca entre el organismo y su medio ambiente. Esta relación es discretizada en la forma de elementos constitutivos de un campo psicológico. Dichos elementos son: a) la función de estímulo, b) la función de respuesta, c) el medio de contacto y d) los factores disposicionales (Kantor, 1959). La organización de dicho campo evoluciona y delimita la funcionalidad psicológica vigente y futura dando lugar a la historia ontogenética del individuo.

Desde este esquema interpretativo de la realidad psicológica se ha elaborado una compleja y exhaustiva clasificación de la complejidad de dicha organización del campo. Esta clasificación o taxonomía funcional (Ribes & López, 1985) propone la existencia de cinco niveles funcionales progresivamente inclusivos, los cuales permiten ubicar diferentes fenómenos típicamente reconocidos en la literatura psicológica. Dichos niveles se corresponden con diferentes causalidades o composiciones de la relación entre las contingencias de ocurrencia y las contingencias de función (Ribes, 2010, p. 60-64). Específicamente, se describen los niveles que por su complejidad y funcionalidad se pueden denominar como sigue: 1) Contextual/isomorfismo, 2) Suplementario/

Operación, 3) Selector/Permutación, 4) Sustitutivo Referencial/Transitividad y 5) Sustitutivo No Referencial/Reflexivo.

Esta taxonomía se ha constituido como el eje articulador de diversas extensiones y ampliaciones. En términos de extensiones, el análisis se ha dirigido hacia tópicos como el desarrollo (Mares & Rueda, 1993) y la personalidad (Ribes, 2009). Incluso recientemente se han elaborado propuestas multidisciplinarias para abordar relaciones interindividuales, específicamente, el altruismo, la competencia y la cooperación (Ribes, 2018). En lo que toca a las ampliaciones, Ribes (2010) las agrupa como sigue: a) el análisis diferencial y sintético de las funciones psicológicas y b) el desarrollo de un marco teórico para el análisis del comportamiento social y del medio de contacto convencional (p. 9).

En lo que sigue se vinculan las ideas fundacionales de Kantor y estos desarrollos del modelo interconductual con el realismo como filosofía de la ciencia mediante la siguiente estructura narrativa: en la primera parte se presenta una caracterización parcial del realismo, así como las distintas formas que ha adoptado y se retoma un tipo particular de mismo, el *realismo crítico* por su coincidencia con los planteamientos kantorianos.

En la segunda parte se describe el argumento que lo justifica y una de sus posibles fuentes de apoyo. Finalmente, se analizarán tres desideratas del apoyo a dicho realismo y se muestra cómo el interconductismo es una alternativa de apoyo para la resolución de dichas desideratas.

¿El realismo o los realismos?

El realismo sostiene, en términos generales, la validación de una ontología y la idea de que la realidad es independiente de los seres cognoscentes y sus acciones (Haack, 1987). Se trata de la suposición de que los objetos del mundo existen independientemente del agente que trata de conocerlos.

Adicionalmente, el realismo se vincula con un tipo de teoría de la verdad, esto es, la verdad por correspondencia. Esta teoría básicamente sostiene que la verdad de una proposición depende de su correspondencia con los hechos del mundo (Russell, 1912).

Es importante aclarar que existen sutilezas y diferencias de fondo entre diferentes “sentidos o tipos” de realismo. Haack en 1987 retrató esta diversidad con especial cuidado y atención analizando las conexiones entre las tesis fundamentales de los diferentes sentidos de realismo (por

ejemplo, el realismo teórico, el realismo progresivo, el realismo escolástico, etc.), de manera que, más que consistir un solo paquete de tesis, el realismo es un sistema filosófico con múltiples sentidos, algunos de los cuales son independientes entre sí, por ejemplo, el realismo teórico y el realismo optimista (Haack, 1987).

Considerando la amplitud de sentidos y delimitaciones relativas a los distintos tipos de realismo, en el presente trabajo se ha optado por seleccionar un sentido que se encuentra en línea con las ideas de Kantor (1988): "...el estudio del trabajo del científico, que revela claramente que el conocimiento depende de las cosas, no las cosas del conocimiento. Para lograr conocimientos y alcanzar descripciones y explicaciones exactas debemos mejorar nuestros contactos con los acontecimientos..." (p. 17). En este sentido, si el conocimiento del mundo, como acto del hombre, es resultado de las cosas y los estados del mundo, entonces estos últimos deben ser independientes del conocimiento derivado a riesgo de caer en un círculo vicioso.

El sistema realista con el que coincide esta postura es el de Bhaskar (1991). Al asumir la intencionalidad reconocida en la ciencia por entender y explicar los acontecimientos del mundo, el sis-

tema de Bhaskar propone un realismo basado en la distinción entre objetos transitivos e intransitivos: "...en breve, los objetos intransitivos del conocimiento son en general invariantes a nuestro conocimiento de ellos: Son las cosas, estructuras, mecanismos, procesos eventos y posibilidades del mundo y, por lo general son bastante independientes de nosotros..." (Bhaskar, 1978, p. 22).

Por otro lado, los objetos transitivos son: "...todo aquello que es socialmente producido con el fin de obtener conocimiento... son todas las prácticas y actividades del hombre... son también los hechos y las teorías, los paradigmas y los modelos, los métodos, las técnicas de investigación, así como las aplicaciones prácticas de los conocimientos..." (Olive, 1994, p. 232).

Ambos conjuntos de objetos no deben interpretarse por separado en el devenir histórico de las distintas especialidades científicas, sino más bien se les debe pensar como complementos en el realismo de Bhaskar (1978): "El principio de la intransitividad existencial de los objetos, de que las cosas en general existen y actúan independientemente de sus descripciones, debe complementarse con el principio de la transitividad histórica del conocimiento, de que sólo pode-

mos conocer aquellas cosas bajo descripciones transformables particulares y potenciales...” (p. 24).

De esta forma se presenta una primera similitud entre el interconductismo y un sentido del realismo, el Realismo Crítico, que acepta la existencia de una realidad independiente (como condición intransitiva) que trasciende, pero posibilita los sistemas de conocimiento (como condición transitiva) que constituyen el saber científico. La propuesta de dicho realismo asume precisamente la existencia de prácticas, actividades y operaciones científicas aceptadas, tal cual son, sin introducir elementos arbitrarios o idealizaciones relativas a una supuesta “complejidad” deseable desde perspectivas filosóficas.

Sin embargo, la simple similitud entre estas ideas de Kantor y de Bhaskar no es suficiente para justificar desde la psicología un sistema filosófico. Más que justificarlo, la idea es que la psicología puede proveer el apoyo necesario para fortalecer su posición como filosofía de la ciencia. Para justificarlo, en cambio, se puede elaborar un panorama intuitivo, y poco controversial, de lo que es la ciencia, el cual deben surgir y ser compartido por otros autores desde diversos campos de la filosofía de la ciencia para, finalmente, mostrar

cómo el sentido de realismo adoptado captura dichas intuiciones y en este sentido se le justifica por méritos propios.

Intuiciones sobre la ciencia

Resulta poco controversial, inclusive trivial, el sostener que la ciencia es una forma de conocer el mundo. Pero ¿cómo se ha generado este conocimiento? Las intuiciones dicen que gracias a la práctica experimental y a la elaboración de teorías como explicaciones y descripciones de los hechos del mundo. Adicionalmente, se intuye que se conocen cosas del mundo que los antepasados desconocían, esto es, que hay algo en la ciencia actual que ha cambiado respecto de la ciencia del pasado. Con fines de claridad en la exposición se tratará por separado cada una de estas intuiciones.

La intuición sobre experimentación

Los científicos hacen experimentos. Esta intuición sobre las prácticas experimentales asume que parte del proceder cotidiano de un científico activo es el diseño de situaciones que permitan controlar distintas variables y así garantizar la veracidad de las conclusiones extraídas de dichas prácticas, tal como se señala en los medios oficia-

les y oficiosos de divulgación de la ciencia. Hacking (2001) claramente expresa esta intuición al señalar que: "...era costumbre usar 'método experimental' simplemente como sinónimo de método científico. La imagen popular, ignara, del científico era la de alguien en una bata blanca de laboratorio" (p. 177).

En la segunda parte de su libro *Representar e Intervenir*, Hacking (2001) muestra (entre otras cosas) la relación estrecha entre experimento y teoría. Sus sugerencias implican no tomar una posición unilateral con respecto al papel del experimento, ya sea subordinándolo o supraordinándolo a la teoría. Esta sugerencia se corresponde con lo señalado por Ferreirós y Ordóñez (2002): "...teorización y experimentación deben ser reconocidos como pares entre los que no hay un primero: la teoría no es el rey" (p. 48).

Si se atiende al trabajo historiográfico de Hacking (2001) y a la propuesta de rechazo al Imperialismo Epistémico (Camacho, 2012) en filosofía de la ciencia, entonces la práctica experimental se vuelve uno de los ejes rectores del conocimiento y no sólo la herramienta de confirmación de la teoría. Si adicionalmente se acepta la validez al argumento inductivo por autoridad señalado por

Salmon (1965) se puede confiar en que la intuición sobre la relevancia de la experimentación en la ciencia es correcta.

La intuición sobre la explicación y la descripción

Las teorías científicas representan cómo es/será el mundo y el porqué de dichos estados. La primera parte de esta intuición puede llamarse *descripción*; en tanto que la teoría informa de las características abstractas de los objetos, de sus relaciones presentes, así como de sus posibles características futuras. Claro que puede realizarse un análisis más detallado de esta primera parte de la intuición; véase el trabajo de Camacho (2019) en el que se señala que:

En la teoría, tomada en aislado, la predicción no tiene lugar. La definición misma de teorización impide el tipo de trabajo que la predicción supone. Sin embargo, al delimitar y reconocer los binomios teorización-extensión y experimentación-teorización e identificar el papel de la predicción en cada uno, resulta clara y pertinente su denominación con "P" mayúscula o minúscula, respectivamente... (p.110)

La segunda parte de la intuición puede llamarse *explicación* de los procesos, funciones o mecanis-

mos concretizados en dichas descripciones. Resulta indiscutible el hecho de que tanto la explicación como la descripción han ocupado gran cantidad de espacio en la literatura de la filosofía de la ciencia; por ejemplo, si se consideran las ideas de Hempel (1963) y de Popper (1959), prácticamente se ha abarcado la totalidad de las influencias fundacionales relativas a la discusión entre deducción e inducción científica, y siguiendo nuevamente a Salmon (1965), parece que la intuición sobre su relevancia también es correcta.

La intuición sobre el cambio

La ciencia cambia. Esta intuición implica que, por razones culturales y sociales cuyo esclarecimiento rebasa el objetivo del presente trabajo, pero que podrían ser fundamentales para un programa fuerte de sociología del conocimiento científico (Olive, 1994), la ciencia puede ser descrita como un proceso social de “refinamiento” o “avance” hacia el descubrimiento de nuevos hechos del mundo. Esta intuición comienza a cuestionarse cuando se duda de la legitimidad de los criterios empleados para señalar dicho avance. Es en este momento de incertidumbre en el cual los historiadores y filósofos de la ciencia entran en escena, señalando ideas útiles para el entendimiento de la ciencia en su forma dinámica y cambiante.

Ejemplos de lo anterior se pueden encontrar en autores como Rachel Laudan (1999), Larry Laudan (1977) o Thomas Kuhn (1982) entre muchos otros. Inclusive si se adoptara la alternativa social de la explicación del conocimiento científico, la idea de cambio se encuentra presente (Bloor, 1994). Independientemente de si se adopta alguno de estos sistemas, la intuición sobre el cambio es compartida y en este sentido la tercera intuición parece estar respaldada.

Estas tres intuiciones, poco controversiales, forman parte de la historiografía y la metodología de la ciencia; en este sentido no constituyen parte del realismo de Bhaskar; sin embargo, a continuación se mostrará cómo dicho realismo captura estas tres intuiciones.

Las intuiciones capturadas

El realismo propuesto por Bhaskar (1978) captura la intuición sobre la experimentación como uno de los elementos utilizados en su argumento para justificar su propuesta. En particular, Bhaskar señala que el análisis de la práctica experimental conduce a la separación entre las leyes causales y las regularidades o secuencias de eventos:

La inteligibilidad de la actividad experimental presupone no sólo la intransitividad sino el carác-

ter estructurado de los objetos investigados en condiciones experimentales... Así, en un experimento somos un agente causal de la secuencia de eventos, pero no de la ley causal que la secuencia de eventos... nos permite identificar... En segundo lugar, a la actividad experimental sólo se le puede dar una justificación satisfactoria si se considera que la ley casual que nos permite identificar prevalece fuera de los contextos en los que se genera la secuencia de eventos... (Bhaskar, 1978, p. 33).

De esta forma, para Bhaskar (1978) el análisis de la práctica experimental apoya su propuesta de la distinción entre regularidades de eventos y leyes causales, una distinción fundamental para dar sentido a lo que llama la dimensión intransitiva de la ciencia.

Por otro lado, su propuesta de realismo captura intuiciones sobre la explicación como parte de su distinción entre mecanismos generativos (sobre los cuales giran las explicaciones) y las conjunciones de eventos (sobre las cuales giran las descripciones). Bhaskar (1978) se refirió a la relación entre leyes causales y explicación como sigue:

Una vez que se establece la independencia categórica de las leyes causales y los patrones de eventos, entonces podemos aceptar fácilmente que las leyes continúen operando en sistemas

abiertos, donde no prevalecen conjunciones constantes de eventos. Y la explicación racional de los fenómenos que ocurren en tales sistemas se hace posible (Bhaskar, 1978, p. 33).

Ahora bien, en lo que toca a la descripción, Bhaskar (1991) tocó el tema en su propuesta del modelo Descripción-Explicación-Transformación (DET), al considerar a la descripción como la explicitación de los parámetros característicos de las secuencias o regularidades de eventos producidos en el laboratorio.

Finalmente, el Realismo Crítico captura la intuición de cambio al tratar la distinción entre las condiciones transitivas e intransitivas de la ciencia, siendo la primera la que se enfoca al cambio y la forma dinámica de la ciencia, en especial considerando que existen formas de conocimiento precurrentes de otras. Al respecto Bhaskar (1978) señaló lo siguiente:

Si podemos imaginar un mundo de objetos intransitivos sin ciencia, no podemos imaginar una ciencia sin objetos transitivos, es decir, sin antecedentes científicos o precientíficos. Es decir, no podemos imaginar la producción de conocimiento salvo de, y por medio de, materiales simi-

lares al conocimiento. El conocimiento depende de antecedentes similares al conocimiento... (p. 22)

De esta forma, las intuiciones sobre la ciencia relativas a la experimentación, la explicación/descripción y el cambio, son capturadas por el Realismo Crítico sin tener que apelar a conjeturas hipotéticas que extiendan lo que podría ser visto como las premisas triviales respecto de la práctica científica. Esto permite tener confianza en él como un buen sistema filosófico para basar la ontología de la ciencia.

Hasta este punto se ha presentado una caracterización parcial del realismo, de su diversidad y a partir de tres intuiciones compartidas por distintas áreas de la filosofía de la ciencia se le ha justificado como un buen sistema en filosofía de la ciencia. Ahora ha llegado el momento de presentar las fuentes de apoyo de dicho realismo para avanzar hacia la presentación de la manera en que el modelo interconductual puede constituirse como una alternativa de apoyo al mismo.

Apoyo al realismo de Bhaskar

Una forma en que se puede dar el apoyo a un sistema filosófico puede ser por su respaldo dados los desarrollos y postulados de enfoques cientí-

ficos sustantivos. A continuación, se muestra el apoyo que ha recibido el realismo de Bhaskar desde las Ciencias Cognitivas y cómo el Interconductismo puede suministrar una fuente alternativa de apoyo.

Desde la literatura de las Ciencias Cognitivas (Nellhaus, 2004) se ha señalado que aun cuando el realismo “encarnado” (véase Lakoff & Johnson, 1999) no se ha desarrollado plenamente como realismo crítico, existen puntos en común entre ellos en tanto que ambos asumen que:

- a) El mundo material existe y el conocimiento sobre este es posible.
- b) El conocimiento no es absoluto sino relativo a los modos de interacción humano con el mundo.
- c) El conocimiento no depende de observaciones directas.
- d) La realidad esta estratificada.
- e) Entidades reales tienen poderes causales.
- f) La filosofía debe estar informada de los resultados de la investigación científica.

Estos puntos en común, señalados por Nellhaus (2004), pueden ser agrupados en tres bloques: 1.

Sobre el conocimiento (que incluye los puntos a, b y c); 2. Sobre la realidad (que incluye los puntos d y e) y 3. Sobre la naturalización de la filosofía (que incluye el punto f).

A continuación, se mostrará como cada bloque, considerando como *desiderata* del apoyo cognoscitivo al realismo de Bhaskar, también puede ser satisfecho por el modelo interconductual.

La alternativa interconductual sobre el conocimiento

Considerando las bases del modelo interconductual previamente descritas, el conocimiento es visto como una forma particular de relacionarse con objetos de estímulo. Esta forma de relación se puede estructurar en cualquiera de cinco niveles reconocidos en la teoría de proceso (Ribes & López, 1985). Ahora bien, estas formas evolucionan tanto horizontalmente (diversificando sus aspectos morfológicos) en cada uno de estos niveles, como verticalmente al permitir el tránsito entre los niveles (Mares & Rueda, 1993). De esta forma, las nociones epistémicas de *saber cómo* y *saber que* se interpretan ubicando la primera en los primeros tres niveles, que podrían ser llamados situacionales, de tal manera que el saber relativo a cómo mover, modificar o transformar

objetos son casos que ejemplifican diversidades morfológicas del mismo tipo funcional. Mientras que la segunda noción se ubicaría en los últimos dos niveles, llamados a su vez extrasituacionales o sustitutivos, los que implican la vinculación simbólica entre sistemas verbales. Esto se ejemplificaría mediante saberes referenciales definicionales o de pertinencia lógica sobre temas específicos o generales.

Lo anterior implica que, desde esta perspectiva, el conocimiento se identifica de forma relativa a los modos de organización de la interacción entre el organismo y el mundo. La investigación al respecto ha posibilitado la identificación de: "... algunos factores que configuran funcionalmente los estados que constituyen las creencias y cómo cambian durante diferentes momentos evolutivos hasta consolidarse en las formas institucionalizadas de la enseñanza de la ciencia y de la cultura científica..." (Camacho, 2021, p. 164). Así, la organización en los niveles situacionales (contextual, suplementario y selector) depende tanto de los parámetros fisicoquímicos del objeto de conocimiento como de las características del organismo, mientras que en los niveles sustitutivos (sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial), al caracterizarse por un desligamiento del aquí y el ahora, el conocimiento depende de las propie-

dades lingüísticas de sistemas de respuesta y de estímulo propias de un medio de contacto convencional.

Finalmente, el conocimiento referencial o teórico, que generalmente se emplea como ejemplar ilustrativo del saber, que también es relativo a los niveles de interacción. En los niveles sustitutos, este no es función de las propiedades situacionales, ni de las capacidades reactivas del sujeto, ni del contenido semántico o sintáctico, es decir, que los objetos de estímulo con los cuales se entra en contacto sustitutivo no se definen por su morfología o estructura sino por la organización o arquitectura funcional de la interacción que se potencializa y actualiza en la evolución ontogenética.

De esta forma se cumple la primera de las *desiderata*: Tanto el Realismo Crítico como el Interconductismo asumen que el conocimiento depende de los modos de interacción con el mundo (reconociendo que hay modos en los que la independencia de lo observacional/situacional es total).

La alternativa interconductual sobre la realidad

Son dos los puntos cruciales de la segunda *desiderata*: a) la estratificación y b) los poderes causales. Para Bhaskar existe un proceso dialéctico del descubrimiento científico. Este proceso consta de tres fases: la descripción de regularidades, la construcción de idealizaciones y, por último, la explicitación de los mecanismos causales. Este proceso constituye la lógica del descubrimiento científico. El inicio de este proceso, tanto para Kantor como para Bhaskar, es indispensable, aunque es necesario señalar que para el último la relevancia se establece sólo hasta que se completa el proceso "trifásico": "Así, hay en la ciencia un tipo característico de dialéctica en la que se identifica una regularidad, se inventa una explicación plausible para ella y luego se comprueba la regularidad de las entidades y procesos postulados en la explicación" (Bhaskar, 1978, p. 145). De la misma forma, para Kantor el paso de eventos su observación y análisis puede ser descrito atendiendo al siguiente orden: a) nivel existencial, b) nivel evento/observación, c) nivel investigativo, d) nivel primer analítico y e) nivel segundo analítico (Kantor, 1959, p. 252-256).

Dicho proceso se dirige hacia la clarificación de la naturaleza de los eventos del mundo, lo que nuevamente, tanto para Kantor como para Bhaskar es el objetivo de toda ciencia. Respectivamente, el primero propuso que “Todos los contactos científicos con las cosas tienen un objetivo principal: la determinación de su naturaleza: su constitución y organización...” (Kantor, 1988, p. 14), mientras que el segundo señaló que: “...La ciencia se preocupa... con la comprensión de los diferentes mecanismos de producción de fenómenos en la naturaleza...” (Bhaskar, 1978, p. 163).

El paso de un estrato o nivel a otro se aprecia, por ejemplo, en las explicaciones fisicoquímicas. Si se extiende el análisis al dominio de la psicología con un enfoque interconductual, no se percibe gran diferencia entre dicha descripción y la forma en la que un interconductista podría referir su campo de estudio. Específicamente desde el modelo interconductual, se observa el comportamiento de un organismo identificando regularidades y consistencias, identificando dicho comportamiento por su complejidad funcional (primer estrato), se analiza la forma particular y estrictamente idiosincrática de su comportamiento identificable mediante el proceso de individuación (segundo estrato); posteriormente se describen las posibilidades y potencialidades de dicha individuación en

diferentes circunstancias futuras apelando a los procesos de desarrollo horizontal y vertical de su comportamiento (tercer estrato). Ahora, una investigación particular no requiere seguir todo este tránsito entre estratos; puede simplemente dirigirse a uno o dos de los mismos, ratificando la realidad de los procesos de estructuración del comportamiento (Ribes & López, 1985), los del desarrollo (Mares & Rueda, 1993) y los de la individuación interconductual (Ribes, 2009).

De esta manera, el planteamiento interconductual constituido por la triada: teoría de Proceso-Desarrollo-Individuación, es similar al modelo de estratificación propuesto por Bhaskar, por lo que se puede sostener que el Interconductismo apoya el planteamiento del Realismo Crítico sobre la estratificación de la realidad y el conocimiento.

Finalmente, respecto del concepto de poderes causales, también llamados mecanismos generadores, Bhaskar (1978) los presentó como los responsables de las regularidades identificadas y definidos como *tendencias* de los objetos en el mundo. Estas ideas sobre mecanismo generativo se asemejan a la idea interconductual de que el trabajo de investigación psicológico implica estudiar la función estímulo-respuesta y de que no se debe sustantivar el evento psicológico

gico, esto es, no es ni la respuesta en sus aspectos morfológicos ni el estímulo en sus aspectos temporales o químicos, ni sus regularidades (en tanto eventos discretos) dentro de un eje de coordenadas, los que dotan al evento de especificidad psicológica, sino que es la estructuración de un campo de relaciones reciprocas entre estos lo que define la realidad psicológica interconductual. Es esta estructuración del campo lo que genera patrones de respuesta regulares como ajuste del organismo al medio, lo que a su vez permite la identificación de niveles jerarquizables en los que se desarrolla y se individualiza el comportamiento.

Al respecto, Ribes (2018) ha elaborado la noción de circunstancialidad funcional para describir la forma en que:

...un sistema psicológico es un sistema que incluye la circunstancialidad de las relaciones propias de un subsistema biológico con otros subsistemas biológicos y físico-químicos... no son los subsistemas biológicos y físico-químicos comprendidos, sino las relaciones de circunstancialidad funcional de sus contactos mutuos. Estas relaciones... son las unidades de análisis del campo interconductual y las denominaremos relaciones de contingencia... (p. 104).

De esta manera el planteamiento interconductual acerca de las razones de las regularidades observadas, esto es, de las contingencias como circunstancialidad funcional del evento psicológico, se asemeja a la idea de Bhaskar de que los objetos de estudio de la ciencia son los mecanismos causales, como tendencias funcionales, identificados mediante, pero fundamentalmente distintos de, las regularidades observadas. Con este argumento la segunda parte de la desiderata concerniente a la realidad queda cubierta.

La alternativa interconductual sobre la naturalización de la filosofía

Este punto implica la afirmación de que la ciencia puede proporcionar la clase de información que la filosofía requiere lo que a su vez demanda el análisis de problemas profundos y complejos. Algunos de estos se han presentado previamente (Camacho, 2021) como parte la serie de reflexiones de las cuales forma parte el presente trabajo. Sin embargo, con respecto a lo que aquí compete es posible señalar que tanto Bhaskar como Kantor aceptan la necesidad de una estrecha relación entre la filosofía y la ciencia. Ejemplos de lo anterior se pueden reconocer en las siguientes citas de ambos autores:

Un sistema filosófico puede servir para racionalizar la práctica de una ciencia de otra manera, es decir, a través de sus propias analogías científicas sustantivas y la correspondencia o resonancia que encuentran en la ciencia ... (Bhaskar, 1978, p. 243).

...Es en relación con la ciencia de la que se deriva principalmente; la filosofía científica sirve para coordinar los hallazgos de las disciplinas especiales y para proporcionar un sistema postulacional para el control de los constructos (Kantor, 1984, p. 12).

Estas citas permiten apreciar cómo para ambos autores la cercanía entre la ciencia y la filosofía demanda y posibilita un mejor entendimiento de ellas, con lo cual parece demostrarse el cumplimiento de la última desiderata.

De esta forma y habiendo considerado las tres desideratas previamente planteadas, se puede sostener que el modelo interconductual implica el reconocimiento de múltiples elementos filosóficos en línea con los elementos empleados por Nellhaus (2004) para sustentar el apoyo, desde las ciencias cognitivas, al Realismo Crítico. El Interconductismo, al satisfacer de forma equitativa dichas desiderata, puede ser presentado

como una genuina alternativa a dicho apoyo, con lo cual se demuestra nuevamente su continuidad con campos de conocimiento distintos a la Psicología.

Conclusión

El presente trabajo ha mostrado una línea de pensamiento en la que se vinculan el modelo interconductual y el sistema del Realismo Crítico. Esto posibilita responder a la pregunta inicial señalada: efectivamente, parece que sostener la afirmación de que “los constructos de derivan del contacto” aproximan el planteamiento a un tipo de realismo en el que tiene sentido suponer que el conocimiento depende de los modos de interacción con el mundo, que la realidad puede describirse de forma estratificada, que los objetos de estudio de la ciencia son las circunstancias funcionales, identificados mediante, pero fundamentalmente distintos de, las regularidades físico-químicas observadas y finalmente, que la cercanía entre la ciencia y la filosofía demanda y posibilita un mejor entendimiento de ambas.

Por otro lado, el considerar al Realismo Crítico como un sistema plausible en filosofía de la ciencia que puede encontrar apoyo en el Interconductismo fortalece ambas perspectivas,

a uno como sistema ontológico y al otro como modelo científico específico. Esto no significa que el Interconductismo es totalmente compatible con el Realismo Crítico. Existen puntos que establecen distancias y conflictos entre ambos; por ejemplo, la idea de Kantor de que la explicación no es diferente de la descripción sería rechazada por Bhaskar, quien apelaría a las nociones de mecanismo generativo y de producción experimental para dotar de sentido a tal distinción. Pero considérese que, en ciencia ningún trabajo puede considerarse como definitivo; encontrar similitudes entre dos perspectivas previamente no vinculadas y extraer una conclusión es fundamental para dar paso a nuevas reflexiones considerando posibles diferencias o incluso nuevas similitudes. Si se puede sostener que el Interconductismo y el Realismo Crítico coinciden en la necesidad de que en ciencia los modelos supongan un concepto claro de realidad, cuya postulación y refinamiento dependa de los argumentos filosóficos, mientras que su especificación corresponda al trabajo de investigación científica, entonces se ha mostrado continuidad entre ambos modos de conocimiento. Esto último, ha sido parte de los objetivos de la serie de reflexiones (Camacho, 2012; Camacho, 2021; Camacho, Arroyo & Serrano, 2011) a la que se integra el presente trabajo.

El que el modelo interconductual presente *continuidad* con otros campos de conocimiento puede ser visto como un signo de una virtud epistémica a la par con criterios como la simplicidad, la precisión, la consistencia, el alcance y la fecundidad (Kuhn, 1982). De ser así, se sugiere que este criterio abone a una revaloración de lo que significa ser una mejor o peor alternativa en psicología. Mediante la exploración de las implicaciones, los compromisos y, por qué no decirlo, las limitaciones de continuidad que cada alternativa presenta se avanza hacia el posicionamiento de la psicología como una ciencia moderna, pero multiparadigmática.

Referencias

- Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*. The Harvester Press.
- Bhaskar, R. (1991). *Philosophy and the idea of freedom*. Blackwell: Cambridge
- Bloor, D. (1994). "El programa fuerte en la sociología del conocimiento". En L. Olive (Comp.). *La explicación social del conocimiento*. (119-146). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camacho, I. (2012). "Resistencia y Balance". *IPyE: Psicología y Educación*, 6 (11), 15-23.

- Camacho, I. (2019). "Nota breve sobre la diferencia entre Predecir y predecir". *Revista Alternativas en Psicología, 41*, 104-112.
- Camacho, I. (2021). "Interconductismo y Epistemología Naturalizada". *Revista Alternativas en Psicología, 46*, 155-169.
- Camacho, I. Arroyo, H. R. & Serrano, V. M. (2011). "Psicología y Lógica: Una relación transdisciplinaria". *Interdisciplinaria, 28* (2), 221-230.
- Ferreirós, J. & Ordóñez, J. (2002). "Hacia una filosofía de la experimentación". *Crítica, 34*, 47-86. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704905e.2002.979>
- Haack, S. (1987). "Realism". *Synthese, 73*, 275-299. <https://doi.org/10.1007/BF00484743>
- Hacking, I. (2001). *Representar e Intervenir*. Paidós-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hempel, C. G. (1963). *Aspects of scientific explanation*. Free Press.
- Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral Psychology. A sample of Scientific Construction*. The Principia Press.
- Kantor, J. R. (1984). *Psychological comments and queries by "Observer"*. The Principia Press.
- Kantor, J. R. (1988). *The Logic of Modern Science*. The Principia Press.
- Kuhn, T. (1982). *La Tensión Esencial*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G. & Jonhson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Laudan, L. (1977). *Progress and its problems*. University of California Press.
- Laudan, R. (1999). "Hemos dejado de creer en el progreso: ¡Vaya progreso!" En G. A. Velasco (Coord.). *Progreso, pluralismo y racionalidad en la ciencia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, C. G. y Rueda P. E. (1993). "El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: Desarrollo horizontal". *Acta Comportamental, 1, 1*, 39-62.
- Nellhaus, T. (2004). "From Embodiment to Agency. Cognitive Science, Critical Realism and Communication Frameworks". *Journal of Critical Realism, 1*, 103-132. <https://doi.org/10.1558/jcr.v3i1.103>
- O'Donohue, W. & Kitchener, R. (1999). *Handbook of Behaviorism*. Academic Press.
- Olive, L. (1994). "Introducción". En L. Olive (Comp.). *La explicación social del conocimiento*. (p. 7-48). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of Scientific Discovery*. Hutchinson.

Ribes, E. (2009). "La personalidad como organización de los estilos interactivos". *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (2), p. 145-161.

Ribes, E. (2010). *Teoría de la Conducta 2. Avances y extensiones*. Trillas.

Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual. Una introducción a la teoría de la Psicología*. Manual Moderno.

Ribes, E. & López F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.

Russell, B. (1912). *The problems of philosophy*. Oxford University Press.

Salmon, W. (1965). *Lógica*. UTEHA.

Intervención cognitivo conductual en cuidadora primaria informal con diagnóstico de Artritis Reumatoide y Trastorno Depresivo Persistente

José David Ramírez Cruz²⁸, Rocío Tron Álvarez²⁹ y Maetzin Itzel Ordaz Carrillo³⁰

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México*

Resumen

Tanto en pacientes con Artritis Reumatoide, como en cuidadores primarios informales, la depresión posee una prevalencia mayor a la observada en el resto de la población. El objetivo del estudio fue describir el impacto de una intervención cognitivo conductual en línea para el tratamiento de la depresión, en una paciente con diagnóstico de Artritis Reumatoide, que simultáneamente ejerce el rol de cuidadora primaria informal. Se llevaron a cabo 12 sesiones, compuestas por las técnicas de psicoeducación, solución de problemas, y componentes de terapia cognitiva. En comparación a las evaluaciones previas, al concluir la intervención se observó una disminución en los puntajes del DASS-21 y BDI-II, mientras que un aumento en la escala de Zarit. El presente trabajo aporta evi-

²⁸ Programa de Maestría y Doctorado en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: @jdavid.rc95@gmail.com

²⁹ Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: rociotron@hotmail.com

³⁰ División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: psicmaeoc@comunidad.unam.mx

dencia a favor de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC) en línea para el tratamiento de la depresión en pacientes con Artritis Reumatoide, y en cuidadores primarios informales

Palabras clave: Artritis Reumatoide, cuidador primario informal, terapia cognitivo conductual.

Abstract

Both in patients with rheumatoid arthritis and in primary informal caregivers, depression has a higher prevalence than that observed in the rest of the population. The aim of the study was to describe the impact of an online cognitive behavioral intervention for the treatment of depression in a patient with a diagnosis of rheumatoid arthritis, who simultaneously exercises the role of primary informal caregiver. Twelve sessions were held, composed of the techniques of psychoeducation, problem solving, and cognitive therapy components. Compared to previous evaluations, at the end of the intervention a decrease in the DASS-21 and BDI-II scores was observed, while an increase in the Zarit scale. The present work provides supporting evidence of online Cognitive Behavioral Therapy (CBT) for the treatment of depression in patients with rheumatoid arthritis and in primary informal caregivers.

Key words: Rheumatoid arthritis, primary informal caregivers, cognitive behavioral therapy.

Introducción

La Artritis reumatoide (AR) es una condición crónica autoinmune inflamatoria que puede causar inflamación y daños a las articulaciones. Se calcula que afecta al 1% de la población global (Martínez et al., 2021). En pacientes con AR, investigaciones

como la de Maldonado et al., (2017) han demostrado una prevalencia de la depresión del 38.8%, siendo una cifra más alta que la observada en pacientes con otras enfermedades crónicas, como diabetes (12%), enfermedad de Parkinson (17%) y cáncer (24%).

La AR y la depresión mantienen una relación bidireccional. El diagnóstico de AR, los síntomas como dolor y fatiga, el avance progresivo de la enfermedad y las limitaciones experimentadas por el paciente, pueden resultar en desencadenantes de la depresión; también, los procesos biológicos relacionados con los procesos inflamatorios de las citoquinas, que alteran el metabolismo de la serotonina, norepinefrina y dopamina en regiones implicadas en la regulación emocional, tales como el sistema límbico (Geenen et al., 2012; Maldonado et al., 2017). Por otra parte, el diagnóstico de depresión puede impactar el desarrollo de la AR. Se ha observado en pacientes con ambos diagnósticos un aumento del dolor reportado y de la fatiga, además de una menor adherencia al tratamiento (Lwin et al., 2020).

Uno de los tratamientos efectivos para la depresión es la Terapia Cognitivo Conductual (TCC), la cual ha sido utilizada en el campo de las enfermedades crónicas, véase a Safren et al., (2014) en pacientes con diabetes de tipo II y con depresión, Safren et al., (2021) en pacientes con VIH y con depresión. Específicamente en pacientes con AR y depresión, un reciente metaanálisis ha demostrado que los niveles de depresión decrecen de forma significativa con la aplicación de esta terapia psicológica (Shen et al., 2020). La eficacia de

las intervenciones ha producido que se considere la importancia del tratamiento psicológico como parte de los planes de manejo de la enfermedad (Sharpe, 2016).

A pesar de la evidencia a favor de la TCC, apenas un bajo porcentaje de la población accede a este tratamiento. En el caso de los pacientes con AR, investigaciones como la de Fuller y Shaked (2009) muestran que menos de la mitad han sido atendidos por depresión (45%), y solamente un 29% tuvo más de cuatro consultas. Frente a estos desafíos, han surgido distintas alternativas para disminuir las brechas existentes en el acceso a tratamientos psicológicos eficaces. Con el desarrollo tecnológico, la Terapia Cognitivo Conductual basada en internet (TCCi) se ofrece como una alternativa viable para eliminar las brechas de accesibilidad física (Blaney et al., 2021).

En el caso presentado, un aspecto a considerar es que C ejerce como cuidadora primaria informal. En investigaciones realizadas con esta población, cerca de la mitad cumplen criterios para el diagnóstico de depresión (Alspaugh et al., 1999; Pinquart & Sörensen, 2003).

El objetivo de este trabajo fue describir el impacto de una intervención cognitivo conductual, compuesta por psicoeducación, técnica de solu-

ción de problemas y componentes de terapia cognitiva para el tratamiento de la depresión, en una paciente con diagnóstico de artritis reumatoide, que ejerce como cuidadora primaria informal de sus padres con diagnóstico de Parkinson avanzado.

Presentación del caso

Datos demográficos

C es una mujer de 49 años de edad, residente de un estado de la región oeste de México, licenciada en psicología, actualmente jubilada, de religión católica. Vive en unión libre con su pareja de 49 años, describe la dinámica entre ambos como positiva. Cada mes y medio ejerce como cuidadora primaria de sus dos padres, quienes padecen de Parkinson en etapa avanzada.

Antecedentes

C fue diagnosticada con AR en 1997. Dos años después, en 1999 se le implantó una prótesis en la cadera derecha, y en el 2017 una en el hombro derecho. Producto de las limitaciones relacionadas con la enfermedad, en el 2018 se pensiona.

Ese mismo año, su madre sufre una lesión cerebral que le compromete la funcionalidad. Ante esta situación, asume el rol de cuidadora cada

mes y medio, durante dos semanas. Posteriormente, por parte de un médico psiquiatra, recibió el diagnóstico de trastorno de ansiedad y depresión, trastorno de sueño por dolor y menopausia. A partir de ese momento, comenzó a tomar tratamiento farmacológico, el cual ha sido modificado constantemente en los últimos años.

En 2020 experimentó limitaciones auditivas en ambos oídos producto de otoesclerosis. Estas dificultades han ocasionado que se sienta insegura de participar socialmente. Actualmente se encuentra en espera de cirugía en el IMSS para recibir una prótesis de oído derecho. En 2022 solicita atención psicológica en línea.

Motivo de consulta

La paciente refiere tristeza, desesperanza y miedo al futuro producto de síntomas de la AR, como los dolores articulares, lesiones de rodillas, cadera y hombro izquierdo. Las dificultades auditivas experimentadas le generan inseguridad para participar socialmente y poca confianza en sus habilidades para trabajar como psicóloga.

Otras problemáticas se relacionan con ser cuidadora de sus padres de 90 años, quienes poseen diagnóstico de Parkinson en etapa avanzada. Su papá presenta conductas agresivas, delirios y

paranoia. La madre presenta problemas del corazón, dificultad auditiva y ceguera. La paciente reporta que es muy desgastante cuidarlos.

Padecimiento actual

C se presenta a la primera sesión con numerosas problemáticas que desbordan su capacidad de afrontamiento adaptativo. Se considera incompetente, posee poca confianza en sí misma, tiene miedo del futuro y se castiga a sí misma con los *deberías*. Desde el 2018 mantiene un estado de ánimo depresivo, el cual considera que ha disminuido. Por momentos, cuando la depresión se intensifica se cuestiona el sentido de la vida.

Producto del estado de ánimo depresivo la paciente ha abandonado actividades que le resultaban agradables, tiene dificultades para iniciar y completar tareas, o para mantenerse en ellas de manera constante (por ejemplo, con la actividad física). A nivel físico, la paciente experimenta fatiga, especialmente luego de tener días con una importante carga de actividades.

Entre las principales problemáticas se encuentran las asociadas con cuidar de sus papás, dificultades para comunicarse con sus familiares, sensación de incapacidad para afrontar distintas demandas en ámbitos como la realización de hábitos saluda-

bles, lo laboral-económico, y en la vivencia de la sexualidad con su pareja. Frente a estas situaciones, comúnmente la paciente presenta un estilo de afrontamiento evitativo. Generalmente desiste de buscar soluciones, se retira, aísla y disminuye las actividades realizadas, lo cual tiene un notable impacto en su estado de ánimo.

Evaluación

Como herramientas de evaluación se utilizaron la entrevista conductual, observación clínica e instrumentos de autoinforme. Los tres instrumentos fueron la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21), el Inventario de Depresión de Beck II (BDI-II), y la Escala de sobrecarga del cuidador Zarit. Además, al comienzo y final de cada sesión se realizó una evaluación análoga numérica del estado de ánimo (0-Muy bien y 10-Muy mal).

Con base en los resultados de la evaluación se conformó el mapa clínico de patogénesis (Figura 1) (Nezu et al., 2006), a través del cual se identifican variables distantes asociadas con la etiología de los síntomas depresivos, como el diagnóstico de AR, la implantación de prótesis en cadera y en hombro, pensionarse debido a las limitaciones físicas experimentadas, asumir el rol

de cuidadora tras la lesión cerebral de su madre, el desarrollo de otoesclerosis asociado con la pérdida auditiva.

Como mediadoras de las respuestas problema se encuentran variables del organismo como padecer AR, el consumo de un gran número de medicamentos, incluyendo un antidepresivo y ansiolíticos, una orientación negativa a los problemas, un estilo de afrontamiento evitativo, la presencia de distorsiones cognitivas (como las del tipo debería).

Entre las respuestas problema típicas se encuentran, a nivel motor, la reducción de actividades agradables, aislamiento social, dificultades para mantener hábitos saludables como realizar actividad física, conductas evitativas ante situaciones demandantes (como no expresar malestar, prolongar la toma de decisiones, entre otras); a nivel cognitivo, pensamientos de incompetencia acerca de su desempeño en el ámbito social y laboral, pensamientos exigentes del tipo debería (“debería ser la conciliadora en mi familia”, “debería cuidarlos mejor”, “debería estar cuidando a mis papás”) (sic.pac.), pensamientos de desesperanza

hacia el futuro asociados con llegar a depender de alguien debido al avance de la AR; mientras que a nivel fisiológico, fatiga y reducción significativa del deseo sexual.

Es más probable que las respuestas problema se presentaran ante estímulos antecedentes, como lo son encontrarse sola en casa, no cumplir con las actividades planificadas durante el día, experimentar limitaciones físicas para realizar ejercicio, brindar consulta psicológica, conductas problemáticas de sus padres debido a la enfermedad de Parkinson (agresividad, delirios), y ante escenarios que percibe como injustos.

Las conductas de evitación mencionadas anteriormente le permiten escapar de consecuencias inmediatas desagradables, tales como experimentar tristeza al hacer actividad física, o de las preocupaciones que se derivan de creencias como: “soy la conciliadora en la familia, por lo que no debería expresar malestar” (sic.pac). A largo plazo, estas conductas resultan disfuncionales, ya que los problemas se mantienen, e incluso aumentan, situación que impacta en la depresión.

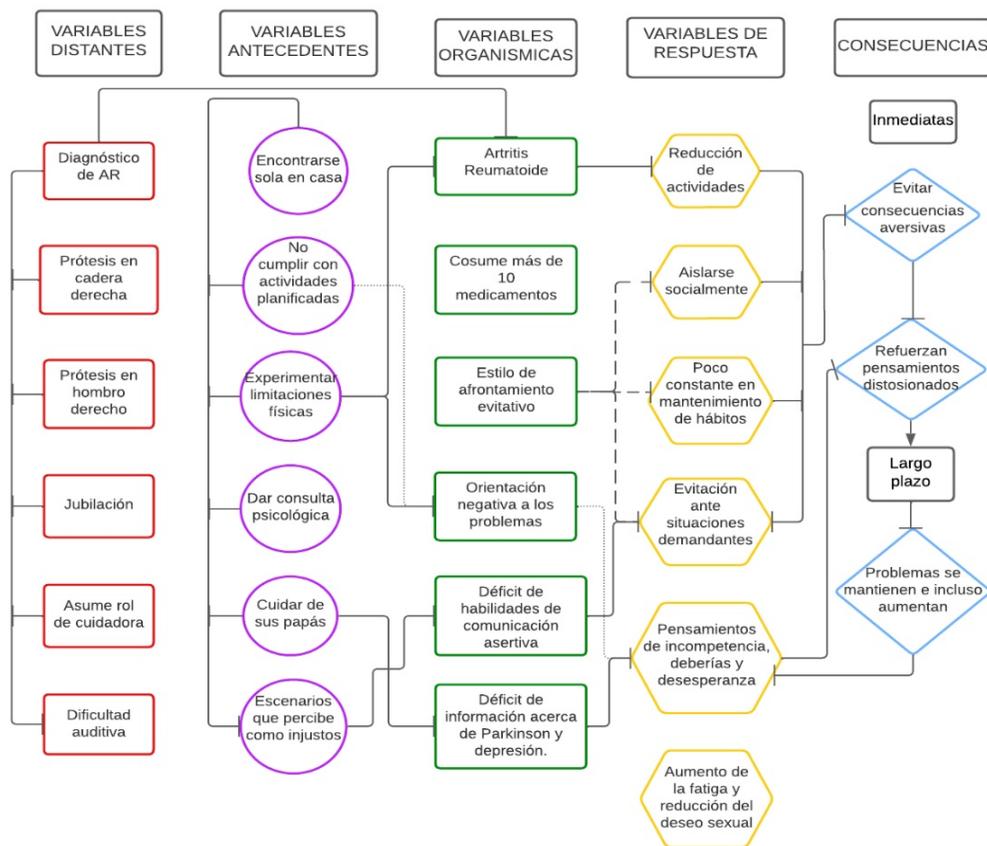


Figura 1. Mapa Clínico de Patogénesis

Dado lo anterior, se conformó el mapa de alcance de metas (Figura 2) (Nezu et al., 2006). El tratamiento se dirigió a la modificación de las variables de respuesta motoras y cognitivas, y a una de las variables orgánicas (estilo de afrontamiento evitativo). Como hipótesis se planteó que, si la

paciente recibía un tratamiento cognitivo conductual compuesto por las técnicas de psicoeducación, solución de problemas y elementos de terapia cognitiva, su nivel de depresión disminuiría.

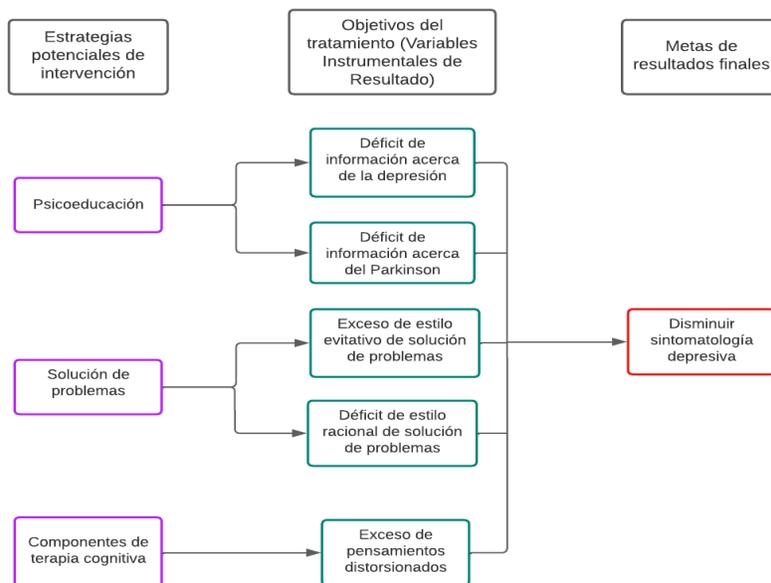


Figura 2. Mapa de Alcance de Metas

Derivado de la formulación clínica del mapa de patogénesis y conforme al mapa de alcance de metas (Nezu et al., 2006), se propusieron los siguientes objetivos para reducir los niveles de depresión:

- Reconocer el estilo de solución de problemas predominante.
- Poner en práctica el estilo de solución planificado con dificultades de su vida diaria.
- Generar pensamientos alternativos en lugar de disfuncionales.

Objetivo general

- Disminuir en la paciente la sintomatología depresiva.

Objetivos específicos

- Identificar la relación entre inactividad y estado de ánimo depresivo.

Intervención

La intervención estuvo compuesta por 12 sesiones, llevadas a cabo en la modalidad en línea. En las primeras dos sesiones se realizó la evaluación inicial, en las siguientes nueve se brindó psicoedu-

cación, se implementó la técnica de solución de problemas y componentes de terapia cognitiva, durante la última se realizó el cierre del proceso terapéutico. En la Tabla 1, se presenta un resumen de la intervención realizada.

Tabla 1. Resumen de la intervención

Técnica	Semana	Temas abordados
Entrevista inicial	1 y 2	Identificación del motivo de consulta. Metas de tratamiento. Diseño del tratamiento.
Instrumentos de autoinforme	3 y 4	Se completaron los instrumentos DASS-22, BDI-II y Zarit.
Psicoeducación	3-4 y 8-10	Relación entre inactividad y depresión. Síntomas de Parkinson. Estrategias para lidiar con los síntomas cognitivos del Parkinson.
Solución de Problemas	4-10	Orientación al problema. Definir el problema. Generar alternativas Evaluar alternativas. Planificar la implementación.
Componentes de terapia cognitiva	4-10	Relación entre situaciones, pensamientos y estado de ánimo. Debate de pensamientos.

Resultados

Una vez concluida la intervención, se evaluó el grado en el que se cumplieron los objetivos establecidos. Los primeros dos (I-Identificar la relación entre inactividad y estado de ánimo depresivo, II-Reconocer el estilo de solución de problemas predominante), se cumplieron en su totalidad. El tercero (III-Poner en práctica el estilo de solución planificado con dificultades de su vida diaria), mayoritariamente, aunque el número de sesiones no resultó suficiente para aplicar las alternativas de solución y evaluar su funcionamiento. En el caso del cuarto (IV-Generar pensamientos alternativos en lugar de disfuncionales), únicamente se cumplió a la mitad, a causa de limitaciones de tiempo no se logró entrenar a C en la adquisición y generalización de las habilidades.

Los instrumentos utilizados fueron completados de manera digital por la paciente (mediante la plataforma Google forms y Jotform), al comienzo y final de la intervención. En la evaluación pretest los puntajes de la escala DASS-21 fueron los siguientes: Estrés-20, Ansiedad-16, Depresión-28; mientras que los puntajes posttest: Estrés-6, Ansiedad-6, Depresión-8. Al comenzar el proceso, C evi-

denciaba puntuaciones severas en las tres variables, una vez concluida, sus puntajes se ubicaron en rangos normales.

Al ser la depresión la variable primaria de la intervención se aplicó el BDI-II. En la evaluación pretest el puntaje obtenido fue de 30, mientras que en el posttest de 24. Los puntajes obtenidos en el BDI-II inicialmente se consideraban severos, una vez concluida la intervención pasaron a ser moderados. Tanto en el DASS-21, como en el BDI-II se observa una disminución en los niveles de depresión al finalizar la intervención, datos que se ajustan a la mejoría reportada por C durante el proceso.

Por último, si bien el énfasis de la intervención fue la depresión, al cumplir la paciente con el rol de CPI se evaluó la variable sobrecarga. En numerosas investigaciones se ha observado una correlación positiva entre ambas variables (depresión y sobrecarga). En el pretest la puntuación obtenida fue de 50, mientras que en el posttest de 61. En un principio los niveles de sobrecarga reportados fueron leves, al concluir se ubicaron dentro del rango de sobrecarga intensa.

En cada sesión, al inicio y al final se realizó una evaluación referida análoga, en una escala de cero (“muy bien, me sentí excelente”), al diez (“muy mal,

me sentí terrible”). En la figura 3, se presentan las evaluaciones indicadas por la paciente al comienzo y final de cada sesión.

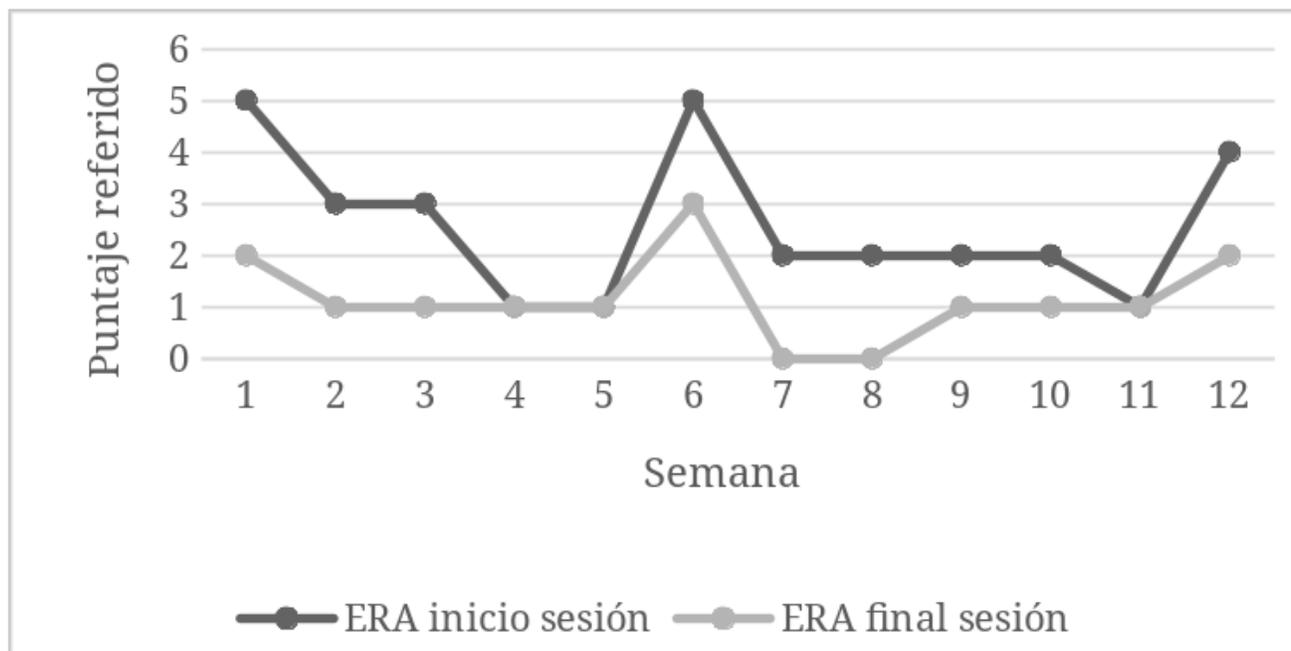


Figura 3. Registro de las escalas referenciales análogas antes y después de cada sesión

Discusión

Los resultados obtenidos apoyan la evidencia que ubica a la TCC como efectiva para el tratamiento de la depresión de pacientes con AR (Geenen et al., 2012; Prothero et al., 2018; Shen et al., 2020). Autores como Fewerda et al., (2017) resaltan la importancia de centrar la intervención en las problemáticas específicas de los pacientes, para de esta manera aumentar la eficacia de las intervenciones cognitivo conductuales basadas en

internet. Al centrarse la técnica de solución de problemas en situaciones conflictivas experimentadas por la paciente en su vida cotidiana, el punto anterior se logró cumplir. Como parte de la retroalimentación recibida durante el proceso, la paciente señaló sentirse realmente comprendida, al no ser considerada únicamente su depresión, sino también la enfermedad padecida y su condición de cuidadora primaria informal.

La reducción en los puntajes tanto del DASS-21, como del BDI-II, son similares a los resultados de investigaciones realizadas con cuidadores primarios informales, en las cuales la TCC ha mostrado un impacto favorable en los niveles de depresión (Losada et al., 2015; Hopkinson et al., 2017). Autores como Losada et al., (2015) plantean que el componente de planificación de actividades le permite al paciente aumentar el número de experiencias valiosas, mientras que el cognitivo, cambiar las cogniciones desadaptativas. A este abordaje tradicional de la depresión, en la presente intervención se le incluyó el componente de la técnica de solución de problemas. Otros investigadores como Glueckauf et al., (2012) han planteado intervenciones similares basadas en teorías del estrés en cuidadores, como lo es el modelo del proceso del estrés (Pearlin et al., 1990).

Al aplicar el cuestionario de Zarit, una vez concluida la intervención, los niveles de sobrecarga reportados aumentaron. A continuación, se plantean algunas posibles explicaciones. La primera, es que la intervención no estuvo dirigida a reducir los niveles de sobrecarga. Segundo, podría ocurrir que al atender diversas problemáticas se presentara un aumento en la sobrecarga, al menos de forma momentánea; sin embargo, se

esperaría una reducción conforme la paciente va desarrollando habilidades de afrontamiento adaptativo. Es importante tomar en cuenta que estilos evitativos o impulsivos, justamente se mantienen por las consecuencias evitadas en lo inmediato, incluso cuando a largo plazo no resultan adaptativas. Tercero, algunos autores como Hopkinson et al., (2019) plantean que brindar psicoeducación acerca de la enfermedad puede aumentar los niveles de ansiedad, porque los pacientes aumentan sus conocimientos acerca del curso de la enfermedad, y por ello incrementarían las preocupaciones. Un efecto similar podría presentarse con respecto a la sobrecarga.

Si bien la TCC ha demostrado ser un tratamiento efectivo, el acceso que tienen los pacientes sigue siendo limitado, incluso en regiones desarrolladas económicamente como el Reino Unido (Lopes et al., 2021). En el caso de Latinoamérica y específicamente de México, es muy probable que estas limitaciones sean aún mayores. Entre las variables relacionadas pueden encontrarse el bajo porcentaje de profesionales en psicología con afinidad hacia los procesos basados en la evidencia, y los limitados espacios dentro del sistema de salud para ejercer la labor psicológica.

Entre las barreras para acceder al tratamiento por parte del paciente, en el caso de un diagnóstico de enfermedad crónica, pueden presentarse limitaciones en la movilidad (Ferwerda et al., 2017). Por otra parte, los CPI pueden experimentar limitaciones de tiempo, de transporte, y otros problemas de salud (Nakash et al., 2014). Una forma de sortear estas dificultades es mediante el uso de los dispositivos tecnológicos, el presente caso aporta evidencia a favor de su uso en la atención psicológica (Alavi et al., 2018; Alavi et al., 2019). En el caso de C, para citas médicas tuvo que desplazarse incluso durante ocho horas seguidas, muchas veces para un chequeo general de corta duración. Los días posteriores reportaba un aumento en los niveles de fatiga, y un impacto negativo en las emociones.

A partir de los datos presentados se concluye que la intervención implementada fue efectiva para disminuir los niveles de depresión. No obstante, se identificaron algunas áreas de mejora a considerar en un futuro. Una de ellas fue el hecho de no contar con un seguimiento, de tal manera que no se puede garantizar el mantenimiento de los resultados. La otra limitación se relaciona con no haber evaluado las habilidades tecnológicas de C previo a comenzar la intervención. En otras investigaciones, los participantes con menores habili-

dades hicieron un menor uso de los recursos psicológicos en línea, a causa de las limitaciones percibidas, y como consecuencia se vieron menos beneficiados (Chiu et al., 2009).

Referencias

- Alavi, N., & Omrani, M. (2019). *Online Cognitive Behavioral Therapy. An e-Mental Health Approach to Depression and Anxiety*. Springer Nature.
- Alavi, N., Stefanoff, M., Hirji, A., & Khalid-Khan, S. (2018). Cognitive Behavioral Therapy through PowerPoint: Efficacy in an Adolescent Clinical Population with Depression and Anxiety. *International journal of pediatrics*, 2018, 1396216. <https://doi.org/10.1155/2018/1396216>
- Alspaugh, M., Parris, M., Townsend, A., Greene, R., & Zarit, S. (1999). Longitudinal Patterns of Risk for Depression in Dementia Caregivers: Objective and Subjective Primary Stress as Predictors. *Psychology and Aging*, 14(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037//0882-7974.14.1.34>

- Blaney, C., Hitchon, C. A., Marrie, R. A., Mackenzie, C., Holens, P., & El-Gabalawy, R. (2021). Support for a non-therapist assisted, Internet-based cognitive-behavioral therapy (CBT) intervention for mental health in rheumatoid arthritis patients. *Internet interventions*, 24, 100385. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2021.100385>
- Chiu, T., Marziali, E., Colantonio, A., Carswell, A., Gruneir, M., Tang, M., & Eysenbach, G. (2009). Internet-based caregiver support for Chinese Canadians taking care of a family member with alzheimer disease and related dementia. *Canadian journal on aging = La revue canadienne du vieillissement*, 28(4), 323–336. <https://doi.org/10.1017/S0714980809990158>
- Ferwerda, M., van Beugen, S., van Middendorp, H., Spillekom-van Koulil, S., Donders, A., Visser, H., Taal, E., Creemers, M., van Riel, P., & Evers, A. (2017). A tailored-guided internet-based cognitive-behavioral intervention for patients with rheumatoid arthritis as an adjunct to standard rheumatological care: results of a randomized controlled trial. *Pain*, 158(5), 868–878. <https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000000845>
- Fuller-Thompson, E., & Shaked, Y. (2009). Factors associated with depression and suicidal ideation among individuals with arthritis or rheumatism: findings from a representative community survey. *Arthritis and rheumatism*, 61(7), 944–950. <https://doi.org/10.1002/art.24615>
- Geenen, R., Newman, S., Bossema, R., Vriesekolk, J., Boelen, A. (2012). Psychological interventions for patients with rheumatic diseases and anxiety or depression. *Best Practice and Research Clinical Rheumatology*, 26(3), 305-19. <https://doi.org/10.1016/j.berh.2012.05.004>
- Glueckauf, R. L., Davis, W. S., Willis, F., Sharma, D., Gustafson, D. J., Hayes, J., Stutzman, M., Proctor, J., Kazmer, M. M., Murray, L., Shipman, J., McIntyre, V., Wesley, L., Schettini, G., Xu, J., Parfitt, F., Graff-Radford, N., Baxter, C., Burnett, K., Noël, L. T., ... Springer, J. (2012). Telephone-based, cognitive-behavioral therapy for African American dementia caregivers with depression: initial findings. *Rehabilitation psychology*, 57(2), 124–139. <https://doi.org/10.1037/a0028688>
- Hopkinson, M. D., Reavell, J., Lane, D. A., & Mallikarjun, P. (2019). Cognitive Behavioral Therapy for Depression, Anxiety, and Stress in Caregivers of Dementia Patients: A Systematic Review and Meta-Analysis. *The Gerontologist*, 59(4), e343–e362. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx217>

- Lopes, S. R., Khan, S., & Chand, S. (2021). The Growing Role of Cognitive Behavior Therapy in the Treatment of Parkinson's Disease. *Journal of geriatric psychiatry and neurology*, 34(4), 310–320. <https://doi.org/10.1177/08919887211018274>
- Losada, A., Márquez-González, M., Romero-Moreno, R., Mausbach, B. T., López, J., Fernández-Fernández, V., & Nogales-González, C. (2015). Cognitive-behavioral therapy (CBT) versus acceptance and commitment therapy (ACT) for dementia family caregivers with significant depressive symptoms: Results of a randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 83(4), 760–772. <https://doi.org/10.1037/ccp0000028>
- Lwin, M. N., Serhal, L., Holroyd, C., & Edwards, C. J. (2020). Rheumatoid Arthritis: The Impact of Mental Health on Disease: A Narrative Review. *Rheumatology and therapy*, 7(3), 457–471. <https://doi.org/10.1007/s40744-020-00217-4>
- Maldonado, G., Ríos, C., Paredes, C., Ferro, C., Intriago, M., Aguirre, C., Ávila, V., & Moreno, M. (2017). Depression in Rheumatoid Arthritis. *Revista Colombiana de Reumatología*, 24(2), 84-91.
- Martínez, R., Morán-Álvarez, P., Arroyo-Palomo, J., Valero, M., & Vázquez, D. (2021). Artritis Reumatoide. *Medicine*, 13(30), 1669-1680.
- Mausbach, B. T., Roepke, S. K., Chattillion, E. A., Harmell, A. L., Moore, R., Romero-Moreno, R., Bowie, C. R., & Grant, I. (2012). Multiple mediators of the relations between caregiving stress and depressive symptoms. *Aging & mental health*, 16(1), 27–38. <https://doi.org/10.1080/13607863.2011.615738>
- Nakash, O., Levav, I., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Andrade, L. H., Angermeyer, M. C., Bruffaerts, R., Caldas-de-Almeida, J. M., Florescu, S., de Girolamo, G., Gureje, O., He, Y., Hu, C., de Jonge, P., Karam, E. G., Kovess-Masfety, V., Medina-Mora, M. E., Moskalewicz, J., Murphy, S., Nakamura, Y., ... Scott, K.M. (2014). Comorbidity of common mental disorders with cancer and their treatment gap: findings from the World Mental Health Surveys. *Psycho-oncology*, 23(1), 40–51. <https://doi.org/10.1002/pon.3372>
- Nezu, A., Nezu, C., & Lombardo, E. (2006). *Formulación de casos y diseño de tratamientos cognitivo-conductuales: Un enfoque basado en problemas*. Manual Moderno.
- Pearlin, L., Mullan, J., Semple, S., & Skaff, M. (1990). Caregiving and the Stress Process: An Overview of Concepts and Their Measures. *The Gerontologist*, 30(5), 583-594. <https://doi.org/10.1093/geront/30.5.583>

- Pinquart, M., & Sorensen, S. (2003). Associations of Stressors and Uplifts of Caregiving with Caregiver Burden and Depressive Mood: A Meta-Analysis. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58(2), P112-P128. <https://doi.org/10.1093/geronb/58.2.p112>
- Prothero, L., Barley, E., Galloway, J., Georgopoulou, S., & Sturt, J. (2018). The evidence base for psychological interventions for rheumatoid arthritis: A systematic review of reviews. *International journal of nursing studies*, 82, 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.03.008>
- Safren, S. A., Gonzalez, J. S., Wexler, D. J., Psaros, C., Delahanty, L. M., Blashill, A. J., Margolina, A. I., & Cagliero, E. (2014). A randomized controlled trial of cognitive behavioral therapy for adherence and depression (CBT-AD) in patients with uncontrolled type 2 diabetes. *Diabetes care*, 37(3), 625–633. <https://doi.org/10.2337/dc13-0816>
- Safren, S. A., O'Cleirigh, C., Andersen, L. S., Magidson, J. F., Lee, J. S., Bainter, S. A., Musinguzi, N., Simoni, J., Kagee, A., & Joska, J. A. (2021). Treating depression and improving adherence in HIV care with task-shared cognitive behavioral therapy in Khayelitsha, South Africa: a randomized controlled trial. *Journal of the International AIDS Society*, 24(10), e25823. <https://doi.org/10.1002/jia2.25823>
- Sharpe L. (2016). Psychosocial management of chronic pain in patients with rheumatoid arthritis: challenges and solutions. *Journal of pain research*, 9, 137–146. <https://doi.org/10.2147/JPR.S83653>
- Shen, B., Li, Y., Du, X., Chen, H., Xu, Y., Li, H., & Xu, G. Y. (2020). Effects of cognitive behavioral therapy for patients with rheumatoid arthritis: a systematic review and meta-analysis. *Psychology, health & medicine*, 25(10), 1179–1191. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1736312>

Terapia breve y ruptura amorosa (estudio de caso)

Diana Cuellar Ballesteros³¹ y Argelia Gómez Ávila³²

*Centro de Apoyo y Desarrollo Integral (CADI). Hermosillo, Sonora
Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM*

Resumen

Superar una ruptura amorosa se ha convertido en un motivo de consulta frecuente que plantean las mujeres jóvenes a los psicoterapeutas. Algunas suelen expresar culpa, desconcierto, la necesidad de recuperar a la pareja, entre otras emociones. El presente artículo expone la intervención desde el modelo de Terapia Breve Centrada en Problemas (TBCP) y soluciones (TBCS) en el caso de una mujer de 25 años que atravesó por una ruptura amorosa después de año y medio de relación. El trabajo terapéutico incluyó analogías, metáforas, anclajes, preguntas de escala, entre otras técnicas. La joven generó nuevas formas de relación consigo misma y con los demás, cuestionando las ideas en que se sustentaba su intento de solución. La TBCP y la TBCS ofrecen herramientas eficaces para este tipo de procesos.

Palabras Clave. Pareja, duelo, mujeres, terapia breve

³¹ Maestra en Terapia Familiar. Centro de Apoyo y Desarrollo Integral (CADI). Hermosillo, Sonora Hermosillo, Sonora. Correo electrónico dianacuellarballesteros2@gmail.com

³² Doctora en Psicología. Tutora SUAyED. Fes Iztacala. UNAM. Correo electrónico argelia.gomez@iztacala.unam.mx

Abstract

Overcoming a love breakup has become a frequent point of inquiry that young women pose to psychotherapists. This demand has various effects on the person, including guilt, bewilderment, the need to recover the couple. The present article exposes the intervention from the model of brief therapy focused on problems (TBCP) and solutions (TBCS) in the case of a 25-year-old woman who went through a love break up after a year and a half relationship. Therapeutic work includes analogies, metaphors, anchors, scale question. This young woman developed new ways of relating to others and herself. She learned to examine every idea with which she tried to solve situations. TBCP and TBCS offer effective and fast tools for this type of process and their solutions.

Keywords. Couple, bereavement, women, brief therapy

INTRODUCCIÓN

Las relaciones de pareja corresponden a una de las interacciones más intensas que establecen los seres humanos, es el vínculo más significativo fuera de la familia de origen (García y Ilabaca, 2013). La pérdida de la relación de pareja se experimenta con características similares a las de un duelo por fallecimiento, salvo que implica la toma de decisión de alguna de las dos partes de terminar una relación que se había constituido libremente y con expectativas en común (Moreno y Esparza, 2014). Es un duelo ambiguo que suele ser muy común en la vida de los seres humanos donde se experimentan estados afectivos y cogni-

tivos negativos, también se presentan conflictos en las relaciones sociales de su entorno íntimo (García, 2014).

García y Ilabaca (2013) afirman que es poco usual que ambos miembros de la pareja estén de acuerdo con finalizar la relación; por lo general, uno de ellos sigue amando mientras el otro no, por lo que hay que considerar que ambas partes atravesarán por distintos procesos emocionales que tomarán particularidades de acuerdo con variables tales como la edad, duración de la relación, expectativas, redes de apoyo, recursos personales, entre otros.

La ruptura de la relación y la innegable pérdida de la pareja conlleva una serie de efectos, tanto en quien termina como en quien no esperaba o deseaba la ruptura. Uno de los estudios que exploró lo que le ocurría a hombres y mujeres, es el realizado por Moreno y Esparza (2014), quienes entrevistaron a veinte personas de nacionalidad mexicana, cuya edad en el momento de la entrevista era entre diecinueve y veintiocho años. Los investigadores consideraron dos criterios: que hubiesen sufrido la ruptura de una relación de pareja y que su relación hubiera durado entre seis meses a cuatro años. Los instrumentos aplicados fueron "Breve inventario de duelo" y la "Escala de estrategias de afrontamiento". Al inicio de la ruptura ambos experimentaron desesperanza, y falta de autonomía, sentimientos que no les permitía enfrentar la ruptura ni hacer uso de sus recursos emocionales. Se encontró que las mujeres presentaban aflicción aguda, consciencia de la pérdida, una crisis de identidad, inseguridad, afectación en su autoestima y autoconcepto.

Garabito y García (2020), estudiaron en hombres y mujeres la aceptación y búsqueda de apoyo social y su relación con la satisfacción con la vida, después de haber terminado una relación de pareja. Su muestra fue de 66.8% mujeres y 34 % hombres, en edades entre los 18 y 40 años y apli-

caron las escalas Brief COPE de estrategias de afrontamiento, escala SWLS de satisfacción vital, escala de depresión CES-D del centro de estudios epidemiológicos y un cuestionario sociodemográfico. Encontraron que el tiempo transcurrido desde la ruptura, la aceptación, la supresión, el brooding y el uso de sustancias se asociaron a una sintomatología depresiva, siendo las mujeres las que más la presentaban. Por otro lado, el brooding, la aceptación y la búsqueda de apoyo social se asociaron a la satisfacción con la vida. Los autores sugieren que los hallazgos ofrecen líneas de acción para promover respuestas más adaptativas.

También se han realizado investigaciones sobre efectividad de intervenciones psicológicas para el logro de cambios a nivel afectivo posteriores a la ruptura. Juárez (2016) presenta el abordaje de un caso de duelo por separación en una paciente que tenía más de 3 años de relación, desde enfoques de terapia breve centrada en soluciones y cognitivo conductual. La intervención demostró ser efectiva en la resolución del duelo y en la mejoría de su estado de ánimo, reportando en la pregunta de la escala un avance de un dos a un diez, siendo diez el estado ideal en el transcurso de seis sesiones.

Esqueda (2018) analizó el caso de un joven de 33 años, desempleado, que vive con sus padres a causa de una separación. Entre sus objetivos se encontraba cerrar el ciclo con su expareja. El caso se trabajó con los modelos cognitivo conductual y terapia breve centrada en soluciones utilizando, entre las técnicas de intervención, creación de la demanda, pregunta milagro, pregunta escala, búsqueda de excepciones y mensaje final. Teniendo como resultados de la intervención: la disminución de los sentimientos de castigo, pesimismo, tristeza, irritabilidad e inutilidad que tenía consigo mismo, aumentando el disfrute a las situaciones, concentración, horas de descanso y mejor alimentación. Las pruebas aplicadas para medir los avances fueron: pretest y post test de la prueba BDI-II, -escala del perdón.

El estudio de Fernández y Valadez (2018), documenta once sesiones con la terapia breve cognitivo conductual y centrada en soluciones con un hombre homosexual, de 29 años, para trabajar el duelo por ruptura de pareja. Los resultados obtenidos mostraron un avance de seis puntos, comenzando en el cuatro. Las escalas de depresión y ansiedad reportaron una disminución de los síntomas.

El abordaje sistémico sugiere diversas intervenciones terapéuticas, dentro de las que se incluyen: Identificar el estilo de apego, evaluar la influencia de la organización familiar de origen en la relación actual, reconocer los beneficios de la relación, reconocer los errores cometidos, reactivar las actividades cotidianas, identificar metas pendientes y elaborar planes para realizarlos (García, 2013).

Las terapias breves se consideran una alternativa viable ante las crisis que experimentan las personas. La terapia breve centrada en problemas (TBCP) es un abordaje desarrollado en 1969 por Watzlawick, Weakland y Fisch, con influencia y colaboración de Milton H. Erickson. Cabe mencionar que los elementos claves en este modelo se derivan de lo que el terapeuta explora en la entrevista (Fish, Segal y Weakland 1984). El o la consultante requiere exponer una preocupación acerca de conductas, acciones, pensamientos y sentimientos, desarrollados por él o la otra persona con la que está significativamente comprometido. Se evalúa: a) si la conducta, por ejemplo: vigilar, reclamar sin causa aparente, padecer insomnio, sobrepensar son comportamientos descritos por el consultante y los otros como desviados, infrecuentes o inadecuados, b) si estas conductas generan un daño potencial para el con-

sultante o para los demás, c) si el consultante refiere haber realizado esfuerzos para detener o para modificar esta conducta, sin haber tenido éxito.

También es importante tener en cuenta que el modelo se centra en el aquí y ahora de lo intrapsíquico y relacional, explora la pauta, ve el problema (De Orozco 2014). Así mismo, es importante identificar la postura del paciente, es decir, la lógica que lo lleve a insistir en sus intentos de solución que obviamente no funcionan. También se identifica el tipo de paciente que es el/la consultante: “comprador fingido”, ejemplos con esta clase de pacientes está constituido por la persona que viene “arrastrado” por sus padres a quien ven que no puede superar la ruptura amorosa, o el consultante “comprador” que está claramente convencido (a), de que necesita ayuda, establece objetivos claros, y está comprometido (a) con la terapia.

La Terapia centrada en soluciones (TBCS) se suma a la efectividad que ofrece la TBCP, debido a que ofrece diversas técnicas que permiten ampliar los cambios cuando estos ya están ocurriendo (O`Hanlon,1989).

Desde este modelo de TBCP podemos entender que la ruptura amorosa es un acontecimiento

que, si bien puede tener consecuencias desafortunadas, no es el acontecimiento en sí mismo el problema, sino apreciaciones como que reiteradamente le ocurrirá lo mismo, sobre todo si dicha reiteración es improbable, manifiestan conductas evitativas o bien, llamar constantemente a la pareja esperando que ésta cambie de opinión, lo que constituye un problema. Desde el modelo de TBCS se interviene sin conocer detalladamente la queja, basta con realizar cualquier conducta diferente para generar e impulsar una solución, todo se resume en que la persona haga algo distinto y sea ampliado por el terapeuta. De Shazer (1985) afirma que no se necesita cambiar a la persona, solo lo que está haciendo. No es que el problema sea incambiable, es más bien la forma en que lo ha estado tratando de resolver. La mejoría ocurrirá en pequeños incrementos, pero no requiere un esfuerzo monumental. El terapeuta desde este modelo hace un esfuerzo activo por captar primero la postura del consultante, y utiliza después el vocabulario, el tono y el ritmo de los interlocutores, trabajar con sus creencias es decir, de una forma coherente con su manera de ver la realidad. La base de todo ello es su escucha activa y el interés genuino por su consultante y su proceso.

Método

Se presenta un estudio de caso de una mujer que llamaremos Paula. La intervención constó de ocho sesiones, se agendaron con un intervalo de dos semanas cada sesión. Cuatro sesiones se realizaron con supervisión de práctica, en cámara de Gesell en una Universidad de la Cd de Hermosillo, Sonora. Las otras cuatro sesiones se dieron en un consultorio particular. La consultante firmó el contrato terapéutico y el consentimiento informado autorizando la grabación de las sesiones.

Datos generales

Consultante de 25 años, con estudios académicos superiores, Dentista, en la Cd de Hermosillo, Sonora. Su familia está conformada por sus padres de profesión maestros (ambos jubilados), y hermanas: La mayor de 29 años, casada, después la consultante (Paula) de 25 años; su hermana de 24 años, una hermana de 21 años y la menor de 19.

Paula acudió a consulta porque hace un mes terminó con su última relación de noviazgo (la cual duró un año), refirió sentirse afectada en su estado de ánimo tras la ruptura amorosa.

Se trata de una familia nuclear con cinco hijas. Se identificó que en la familia están presentes

tradiciones y creencias, como, “las mujeres salen de casa casadas”, “las niñas bien son apreciadas, tolerantes”, y varias premisas del deber ser, así como, lo que hace un miembro, afecta a todos. Se identificaron mitos del amor romántico, dentro de los cuales están “el amor todo lo puede”, “las mujeres deben de ser tiernas, detallistas, tranquilas y sensibles”, “el amor requiere entrega total”. En su familia predominan las acciones de “todos juntos”, dentro de sus reglas explícitas e implícitas se encuentran: no es aceptado que los novios tengan tatuajes; no es aceptado salir de casa, si no es mediante el matrimonio por la iglesia. No es aceptado vivir en unión libre, las parejas deben tener los mismos valores. Todos deben saber e intervenir en asuntos de los miembros de la familia. Para la consultante sus padres han mantenido una relación muy unida con respecto a su relación de pareja.

PROCESO TERAPÉUTICO

El caso fue abordado desde la Terapia Breve Centrada en Problemas y Terapia Breve Centrada en Soluciones.

El objetivo de la sesión 1, fue obtener datos generales, elaborar el familiograma, explorar el motivo de consulta, identificar la pauta y establecer la meta terapéutica.

Se realizaron preguntas tales como: ¿Cuál es el problema? ¿Ocurre todo el tiempo? ¿En qué contexto ocurre? ¿Cómo había estado tratando de manejarlo? ¿Cuál sería una señal de cambio? Paula comentó que permanece triste el 80% del tiempo. Su tristeza aumentaba cuando su familia la compadecía. En relación con los intentos de Paula para afrontar la pérdida de la relación fue encerrarse en casa, no salir con sus amigos para que no le preguntarán sobre la relación, dejar de realizar actividades que antes le gustaban. Los intentos de solución de su familia eran compadecerla porque no había podido retener la relación. Su pensamiento giraba en torno a demostrarle a él lo que había perdido. Paula creía que con la terapia él podría regresar.

A través de preguntas sobre su independencia laboral, la percepción de los demás y la posibilidad de repetir un patrón, Paula replanteo su objetivo: "Amarme a mí misma" lograr 1) incrementar los días en que se sienta bien consigo misma, disfrutar de su tiempo a solas, con amistades, hacer actividades que representen consentirse, cuidarse, tales como mejorar su arreglo personal, alimentación, calidad de sueño y 2) no repetir el mismo patrón en todas sus relaciones.

Se identificó que Paula era una paciente de tipo comprador³³, es decir acudió por propia voluntad, con disposición para hacer cambios. Se comprometió a hacer tareas y acudir a las citas de manera puntual. Se preguntó por dónde le gustaría comenzar. Ella comentó que quería saber por qué le pasaba esto en todas sus relaciones.

El objetivo de la segunda sesión. Se identificó que ella creía que, si servía en todo momento a sus parejas olvidándose de sus propias necesidades, estar disponible, y querer estar junto a ellos en todo momento, su pareja valoraría la relación y desearía hacer lo mismo. Comentó que cree en esto porque sus padres "siempre están juntos", "su madre atiende a su padre y trata de mantenerlo contento a él y a sus hijas".

El comportamiento de Paula es

- a) Después de tres meses de relación incrementa el número de llamadas. En éstas solicita más atención, reclama pasar más tiempo juntos y cuestiona la manera de amar. El promete más atención
- b) Paula comienza a descuidar su vida social y personal.

³³ En la TBCP los pacientes pueden ser de tres tipos: comprador, visitante demandante.

- c) Él se aleja de la ciudad por cuestiones de trabajo y Paula interpreta que la relación de pareja se debe cuidar más ante la distancia física.
- d) Él se aleja y Paula cree que ella no está luchando lo suficiente por la relación, así que insiste más.

Paula comprendió la pauta, se sintió identificada y se decidió ofrecer el siguiente mensaje por parte del equipo terapéutico:

“Demasiada cercanía no significa amor, así como, distancia no significa rechazo.

En este punto, es importante mencionar que se detectan creencias familiares sobre los mitos del amor romántico, y la manera en que se relaciona Paula con sus parejas.

En nuestra sociedad altamente individualista, capitalista, se nos educa y socializa de forma general y en el amor, en particular, de un modo claramente patriarcal. El amor romántico se consolida en la dependencia entre hombres y mujeres, encontrando justificaciones en esta supuesta necesidad de complementación. Nacen estereotipos, mandatos y roles de género. Otro mito que se desprende es, y consecuencia de ejercerlo, está la tolerancia ante situaciones de

maltrato, ideas en que el amor todo lo puede, y que es normal sufrir por amor, teniendo como necesidad, estar a como dé lugar en una relación de pareja (Pascual, 2016).

En la tercera sesión Paula continuó describiendo cómo se conducía en la relación de pareja, se le platicó la analogía de la balsa con dos navegantes una comparación de la relación de pareja:

La relación de pareja es como el viaje de dos personas en una balsa. Hay un destino, y se rema a un ritmo, ¿qué pasa si solo uno de los navegantes rema y el otro descansa? ¿Qué pasa si uno desea remar más rápido para llegar al destino y no acuerda con el otro tripulante el ritmo? Durante la sesión se hicieron algunas preguntas como: antes de la ruptura, ¿A qué ritmo remaban? ¿iban en la misma dirección? ¿Quién remaba más rápido? ¿Quién remaba más despacio? ¿Uno decidió bajarse e irse a otra balsa? ¿Estaban contentos con el viaje? ¿Cómo está ella ahora en la balsa?

Ella concluyó que el destino era el matrimonio, pero que en estos momentos se encontraba sola en la balsa y que estaba encontrando su propio ritmo. Ella identificó que era quien remaba más rápido. Concluyó que la manera en que podría en otra relación remar a un buen ritmo es realizar

actividades individuales y algunas de pareja. La manera en que ella se regularía sería con afirmaciones tales como ¡bájale a tu ritmo! Se conversó también en ¿Cómo identificaría que la otra persona rema más lento o rápido? señaló que él esté estancado con metas y que no trabaje en la relación o bien que se quisiera casar muy rápido.

En esa sesión el mensaje del equipo terapéutico fue “las balsas no están exentas de entrar a aguas turbulentas pero las habilidades y el amor propio de cada tripulante hace una diferencia” La tarea fue realizar alguna actividad para sí que represente el amor propio.

En la cuarta sesión Paula refirió estar sintiéndose mejor. Con las intervenciones anteriores se logró un cambio de percepción y el abandono del patrón o intento de solución, para mantener una relación de pareja. La paciente refirió que la analogía de la balsa resultó ser de gran impacto, ya que aún seguía pensando en cómo podría conducirse ella en la relación, reflexionó que solo lo que conocía era lo que hacía, y se preguntaba ¿Y ahora qué?

El objetivo de esta sesión era seguir fortaleciendo la autonomía y en la sesión se entregó el dibujo de un eclipse, en donde escribiera a su parecer,

actividades de lo que una persona puede realizar de manera individual y qué actividades se pueden compartir en pareja (en el espacio de la intersección). Este ejercicio le causó gran impacto, al reconocer que cada uno podía tener su tiempo libre, esta nueva idea se consideró una excepción y se amplió con preguntas como ¿Qué te llevó a esa conclusión? ¿Qué otras nuevas ideas acompañan esa? También reportó que se dedicaba dos horas de tiempo libre y se le preguntó ¿Cómo lograste dedicarte y disfrutar de tu tiempo estas dos semanas? Cambios que se identifican como excepciones.

La paciente mencionó que en las últimas semanas se presentaron las siguientes excepciones: Un día se encontraba en un partido de voleibol cuando recibió una llamada de su exnovio, ella decidió no contestar ya que se encontraba pasando un rato agradable con sus amigas. En otra ocasión, se encontraba atendiendo a un paciente en su trabajo, recibe un mensaje de su exnovio para verse en ese momento, Paula comentó que tiempo atrás ese mensaje hubiera sido motivo para cancelar sus citas, pero en esa ocasión su decisión fue responder que se encontraba trabajando.

También dentro de las excepciones estuvieron el seguir disfrutando de su tiempo a solas como el

baño en tina, con vino y celular apagado. Estas tres excepciones se ampliaron y se profundizó en sus efectos, a lo cual la paciente refirió sentirse con mejor estado de ánimo. En algunas ocasiones, Paula pensaba en cómo sería regresar con él, por lo que se normalizó ese pensamiento. Normalizar ese tipo de creencias o deseos es parte del cambio.

En el modelo de las terapias breves, una vez que se identifican cambios e incluso un pensamiento diferente o pequeñas acciones, se abre la posibilidad a nuevas premisas, paradigmas y nuevos constructos sobre el amor.

En la quinta sesión, Paula comentó que comenzaba a salir con sus amigos y que, si preguntaban por la relación de pareja, ella contaría la analogía de la balsa. Refirió que al conocerse más a sí misma pudo darse cuenta de lo que él en realidad perdió. La intervención implicó ampliar los cambios y reconocer la nueva imagen que tiene de sí misma.

En la sexta sesión se realizó la pregunta de la escala: ¿Qué tan satisfecha, plena, te sientes en esta etapa de tu vida del 0 al 10, donde cero es nada satisfecha y 10 es muy satisfecha? Tareas: Una cita con su madre para hablar de cómo se dio cuenta y cómo le hizo para ser más inde-

pendiente. Tener una charla con su hermana sobre cómo mantiene una relación parecida a un eclipse. Paula comentó que le gusta leer en sus tiempos libres y que ha querido leer o escuchar el audio libro: *El caballero de la armadura oxidada*, por lo que se le dijo que lo hiciera y que nos contara que le dejó la lectura.

En la séptima sesión se habló de las mejoras, le fue de gran impacto la plática. Pudo descubrir recursos de dos de las mujeres que más admira: su madre y su hermana mayor, se dio cuenta que son independientes y felices con sus parejas, dudó acerca de por qué aprendió que había que ser dependiente y servicial. Mismas mujeres que también fueron construyendo de manera distinta sus creencias del amor, de un amor más independiente, recíproco y constructivo. Paula platicó que el audio libro que tenía curiosidad por escuchar, le había ayudado en percatarse que la armadura con la que cargaba eran estas premisas, creencias de dar todo e insistir, concluyó que es una armadura de la cual se ha estado liberando.

En la misma sesión se trabajó la técnica del anclaje. El anclaje fue una pulsera, en donde ella misma colocaba símbolos que representaban su cambio, colores favoritos, nuevos símbolos de

fortaleza (religiosas), símbolos que para ella significaban la fuerza. Este anclaje fue de gran impacto para recordar sus cambios.

En las terapias breves es considerable el impacto favorable en el proceso terapéutico de las tareas para casa, ya que son consideradas un entrenamiento de las habilidades de la propia sesión. La mayoría de las tareas de las terapias breves, son modificables, adaptables a las circunstancias, en donde la creatividad tiene un papel importante. Hay tareas diseñadas cuando se acerca el cierre del proceso, y parte de estos diseños están el anclaje/amuleto. Descripción de esta tarea: pedir a la persona que elija o construya un amuleto que le recuerde la nueva persona que quiere ser, o volver a ser, la indicación es llevar encima el amuleto como un recordatorio de sus habilidades y sus objetivos terapéuticos, para esta tarea, es importante haber dedicado un par de sesiones (Beyebach y Herrera 2010).

En la octava sesión la paciente refirió que en esos días vio a su exnovio, a quien no había visto a lo largo del último mes, refirió que tenía que ir a hacer deporte y su exnovio le pidió que se quedara más tiempo con él, ella al ver su amuleto en su muñeca de cambios, recordó quien era y de

una manera educada, se despidió de él y acudió a sus actividades. Paula refirió tener más seguridad en sí misma, tranquilidad y claridad.

Se cerró la sesión con una carta que se le entregó firmada por todo el equipo de terapeutas, donde se le reconocen sus cambios.

Querida Paula.

“El equipo te quiere reconocer los cambios que has realizado a lo largo de las sesiones, hemos visto tu interés y esfuerzo por llegar a tu meta, la cual ha implicado no solo cambios en acciones, sino también reflexiones que han originado modificación en algunas de tus creencias con respecto a una relación de pareja, al amor, para así poder acercarte cada vez más a donde deseas ir.

El equipo ve muchos recursos y habilidades en ti, de los cuales confiamos que te seguirás valiendo para mantenerte en el camino. Admiramos el hecho que prefieras encontrarte en el presente en tu propia balsa, remando a tu propio ritmo, dirigiendo tu propio rumbo, el cual te está permitiendo conocerte, y reforzar más estas nuevas creencias.

Al equipo le interesaría saber sobre tu seguimiento, y estaremos en contacto con la terapeuta para saber cómo van estos cambios”.

¡El equipo te envía un enorme abrazo y felicitaciones!

Paula agradeció la ayuda proporcionada y refirió sentir que la meta terapéutica se cumplió.

Se contactó a la paciente vía telefónica un mes después, reportó que seguía con los cambios, se sentía bien y no tenía pareja.

CONCLUSIÓN

Se concluye que el modelo ofrece comprensiones sobre la manera equivocada en que las personas solucionan o afrontan determinadas situaciones ante la separación de pareja, modifica la manera de percibir las situaciones y de actuar diferente. En el caso descrito, Paula identificó la pauta y empezó a cuestionar las creencias e intentos de solución fallidos que la sostenían.

Como se puede ver en el presente estudio de caso, se utilizaron los modelos TBCP y TBCS. El uso y complementación de ambos modelos fue de gran importancia para llegar a la meta terapéutica. Se realizaron diversas intervenciones significativas, la paciente generó cambios de segundo orden, y dentro de las intervenciones se concluye que el uso de metáforas, analogías, preguntas de intervención, visibilizar y validar las excepciones,

así como sus efectos y las tareas originaron cambios significativos en cada una de las sesiones. Paula reflexionaba, las interpretaba, y hacía que se cuestionara creencias con respecto a la pauta, siendo cada una de las intervenciones claves para el proceso terapéutico (redefiniciones, metáforas, preguntas escala, anclajes, excepciones, pregunta del milagro, conversaciones centradas en la solución).

Los modelos de terapia breve centrada en problemas y soluciones ofrecen una forma de conceptualizar un caso e intervenir focalizadamente, es una opción que ofrece resultados satisfactorios.

Referencias

- Beyebach, M. y Herrera, M. (2010) *200 Tareas en terapia breve*. México: Herder.
- Esparza, E. y Moreno, J. (2014). Estrategias de afrontamiento en la ruptura de pareja. *Integración académica en Psicología*, 2 (5), pp. 98-110 <http://integracion-academica.org/14-volumen-2-numero-5-2014/63-estrategias-de-afrontamiento-en-la-ruptura-de-pareja>.

- Esqueda, N. (2018). Reestructuración cognitivo-emocional tras un proceso de duelo integrando técnicas breves centradas en soluciones y cognitivo-conductuales. Tesis Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. <http://eprints.uan.mx/16543/1/1080291934.pdf>.
- Fernández, M. y Valadez, S. (2018). Terapia breve cognitivo-conductual y centrada en soluciones en un caso de duelo por ruptura amorosa en un paciente homosexual. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 21 (2), pp.723-752
- Garabito, S., y García, F. (2020). Ruptura de pareja en adultos jóvenes y salud mental: Estrategias de afrontamiento ante el estrés del término de una relación. *Psychol.av.discip*. 14 (1), pp. 47-51
- García, F. (2013). Terapia Sistémica breve. Fundamentos y aplicaciones. Universidad Santo Tomás. RIL.
- llabaca, D. y García, F. (2013). Ruptura de pareja, afrontamiento y bienestar psicológico en adultos jóvenes. *Ajayu*. 11(2) pp. 157-172 <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci.arttextypid=S2077.2161201300003>.
- Juárez, C. (2016). Terapia breve Centrada en soluciones y cognitivo conductual en un caso de duelo por separación. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/14310/>.
- Segal, L., Weakland, J. y Fish, R. (1984) La táctica del cambio: Cómo abreviar la terapia. Herder.
- O' Hanlon, M. y Weiner, Y W. (1989). En busca de soluciones. Paidós.
- Orozco, J. (2014). *Terapia breve para resolver problemas: Caminos de regreso a casa*. CEFAP.
- Shazer, S. (1985). Claves para la solución en terapia breve. Paidós. <http://www.ucb.edu.bo/Publicaciones/Ajayu/v11n2/v11n2a03.pdf>.