

# EL TRABAJO CON LOS VALORES EN PSICOTERAPIA: UN CASO CLÍNICO FAMILIAR

## WORKING WITH VALUES IN PSYCHOTHERAPY: A FAMILIAR CLINICAL CASE

**Elisa Urbano Díaz**

Doctora en psicología, Blanquerna URL

Máster en Psicología Clínica Constructivista y Sistémica, Blanquerna

Máster en Psicoterapia Integradora Humanista, Instituto Erich Fromm

Cómo Referenciar este artículo/How to reference this article:

Urbano Díaz, E. (2014). El trabajo con los valores en psicoterapia: Un caso clínico familiar. *Revista de Psicoterapia*, 25(97), 105-148.

### Resumen

*La intervención en un caso único familiar se realizó analizando los ámbitos problemáticos y posteriormente aplicando una intervención psicológica procedente de diversos modelos, pero con una estructura teórica común. Como medida se ha utilizado el modelo de Urbano (2013), basado en la forma de comunicación y cómo se estructura el tiempo para educar en cuatro valores psicológicos pactados con los padres: tolerancia a la frustración, enseñanza de empatía con respeto a sí mismo y a los demás, disciplina y orden: una guía para socializar, e intimidad: comunicación fluida y comprensión. Para detectar los ámbitos problemáticos y planificar la intervención se aplicó la metodología Grounded Theory, mediante el software informático Atlas.ti.*

*Palabras clave: educación, valores, frustración, empatía, respeto, disciplina, intimidad.*

### Abstract

*The intervention in one familial case was performed by analyzing the problem areas and then applying a psychological intervention from various models but with a common theoretical framework. As a model we used the Urbano Model (2013), based on the form of communication and how time is structured to educate four psychological values agreed with parents: frustration tolerance, teaching empathy with self-respect and respect to others, discipline and order: a guide for socializing, and intimacy: smooth communication and understanding. To pinpoint problem areas and plan intervention Grounded Theory methodology was applied via the computer software Atlas.ti.*

*Keywords: education, values, frustration, empathy, respect, discipline, privacy*

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2013. Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2013.

Correspondencia sobre este artículo:

elisaurbano@psicoarea.org

Dirección postal: C/ Roselló, 24 Sant Quirze del Vallés. 08192 Barcelona, España

© 2014 Revista de Psicoterapia



## Introducción

Algunos de los cambios sociales y demográficos producidos en las últimas décadas, han afectado de forma significativa la estructura familiar. Posiblemente, uno de los que más incidencia ha tenido ha sido la incorporación de la mujer al mundo laboral, que ha traído consecuencias como la variación en la división del trabajo y la redistribución de roles. Con lo que se ha despedido el modelo establecido, dejándonos en una situación de incertidumbre, en la que los padres se encuentran sin referentes claros en su función parental (Anguera y Riba, 1999).

Desde prácticamente todas las teorías psicológicas, se reconoce que es en la infancia cuando se viven las relaciones que sentarán las bases de lo que será el futuro hombre o mujer, por lo que es fundamental la función emocional de los padres, así como sus prácticas educativas. Por ejemplo Berne (1971) basa gran parte de su teoría del Análisis Transaccional (AT) en la influencia de estas relaciones.

La realidad actual, nos lleva a la indispensable búsqueda de cómo construir una nueva forma de ser padres que permita en la sociedad actual compaginar las necesidades de los padres y las necesidades de desarrollo de los hijos, teniendo en cuenta la importante limitación del tiempo del que disponen los padres para atender a sus hijos. Esta situación requiere, de hecho, una distribución consciente de la ordenación de dicho tiempo, orientando dicha repartición a unos objetivos concretos familiares y personales.

## Relacionar Estructuración del tiempo con la Teoría de la Comunicación y con cuatro valores psicológicos

En el presente trabajo nos basaremos en la teoría de la comunicación de Watzlawick (1995) según la cual es imposible no comunicar entre personas en un mismo espacio, ya que con cada interacción, aunque fuera por omisión, se está comunicando algo. De forma que cambiando el tipo de comunicación se están cambiando los valores que se transmiten a los hijos, aún disponiendo del mismo tiempo. Por otro lado, en la estructuración del tiempo del AT (Berne, 1964), y por último, en una selección propia de cuatro valores éticos, extraídos de la ética psicológica de Rosal (2003).

Podríamos representarlo en tres ejes, como puede verse en la Figura 1.

*Nota explicativa:* El tipo de comunicación determina cómo se estructura el tiempo (Berne, 1964), en aislamiento, en rituales, en pasatiempos, en actividades, en juegos de poder o psicológicos, en juegos lúdicos o en intimidad: éste, a su

**Figura 1. En la comunicación relacionar estructuración del tiempo con valores.**

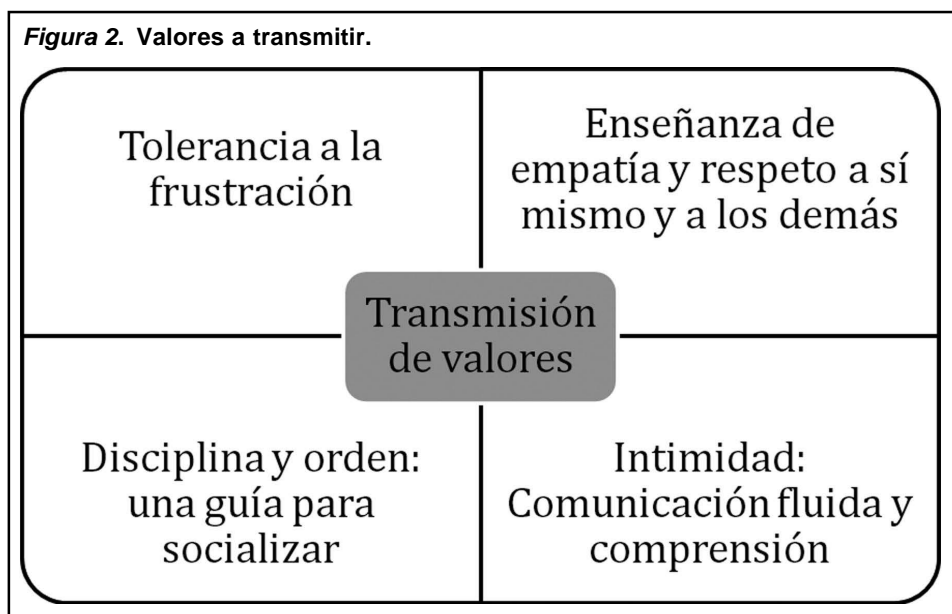


vez, dependiendo del tipo de comunicación, transmite unos u otros valores. De forma que si se quieren transmitir determinados valores en el tiempo que se utiliza, la comunicación se ha de corresponder con los mismos.

Berne (1964), al eterno problema del ser humano de programar su tiempo, tiene en consideración dos conceptos: estructuración del tiempo y necesidad de una estructura para organizarlo. El método más común, conveniente, cómodo y utilitario es por medio de un plan diseñado para tratar con lo material de la realidad externa. De forma que, tanto los padres como los niños dispongan de una estructura estable y bien definida, con unas normas bien delimitadas. Y en caso de incumplimiento, las consecuencias han de ser coherentes con la situación y determinadas previamente.

### Selección de cuatro valores básicos a transmitir

Nuestra propuesta se concreta en enfocar la estructuración del tiempo de los padres hacia la transmisión de una buena escala de valores éticos (Rosal, 2003) consensuados previamente con los padres. La elección de los valores viene determinada porque suelen ser los más deteriorados. El nivel de aplicación de cada uno de los valores dependerá –en cada caso– del nivel de importancia que le den los padres, y requerirá una precisa explicación a los padres de la utilidad práctica de estos valores para el niño. (Véase Figura 2).



Junto con Watzlawick y colaboradores (1995), partimos de la idea de que, como siempre estamos comunicando, también siempre se están transmitiendo unos valores, aunque sea de forma inconsciente y no voluntaria. Por ello, es necesario

concretar con los padres un nivel de valores mínimos como forma de facilitar tanto su propia labor, como la del terapeuta para determinar hacia dónde encaminar la terapia. Por otro lado, también ayudará hacer conscientes a los padres de que, por ejemplo, el hecho de no contestar cuando un niño les habla, es un acto comunicativo con significado propio, ya que le está comunicando con su silencio y su comportamiento no verbal su falta de interés y desprecio; esto les hace conocedores de cómo se puede sentir el niño, y les ayuda a importantes cambios de comportamiento. Además de que, como la dinámica del proceso de comunicación es circular (Von Bertalanffy, 1968), el niño acaba por no comunicarse, afectando al valor de la intimidad, porque carece de comprensión y de una comunicación fluida que propicie la relaciones íntimas.

### *Valor 1. Tolerancia a la frustración*

La falta de tolerancia a la frustración, o como define Rosal (2003) “la esperanza de tenerlo todo, no siendo capaz de renunciar a algunas metas secundarias” (p. 36). Este valor está muy relacionado con el siguiente (enseñanza de empatía) contrario al egoísmo, pero más centrado en fomentar la paciencia, la serenidad, el manejo de las emociones. Como dice Lersch (1971):

...en las personas que han sido muy mimadas en su niñez, y que, al ver satisfechos todos sus deseos, se han acostumbrado a apoderarse de todo provecho y beneficio posibles. Aquí se muestra muy claramente la incapacidad del ególatra para renunciar a algo espontáneamente o para realizar un sacrificio. (Lersch, 1971, p. 127)

Si un niño se acostumbra a obtener todo lo que desea sólo con pedirlo, y si no lo obtiene protesta con todas sus fuerzas hasta conseguirlo ¿qué concepto más equivocado del mundo tendría, y cómo le podría repercutir eso en su futuro? Cabe deducir –y de hecho se evidencia en algunas personalidades– que no avanzaría en la etapa evolutiva de su conciencia moral tal como le correspondería por su edad. Se podría quedar estancado en una etapa premoral (Köhlberg, 1982) en la que considere un comportamiento bueno o malo en base a las consecuencias que le reporte a él, permaneciendo en un estado ególatra. De esta manera se favorece una evolución hacia personalidades narcisistas, estancadas en una etapa propia de los cuatro años, o personalidades antisociales, con un estilo de moralidad aún más regresivo. También pueden ser personas con una visión negativa: impacientes consigo mismos, con sus limitaciones, que no respetan el propio ritmo, propensos al malestar, al descontento y la ansiedad, con lo que perderán en ello su energía, dificultando alcanzar sus objetivos (Rosal y Gimeno-Bayón, 2001).

Éste valor permite la aceptación de la realidad con sus límites. Con su transmisión se conseguirá evitar en el niño –y más tarde en el adulto– la falta de paciencia, conseguir una serenidad básica y una tolerancia a las frustraciones en el camino hacia la realización de cualquier tipo de proyecto que inicie. La tolerancia a la frustración está muy unida al manejo de las emociones y los niños aprenden a

manejar sus reacciones y resolver sus conflictos a través de la observación de sus padres y de las conversaciones que tengan con ellos, de forma que si los padres no han aprendido a gobernar sus emociones, repercute en su propio aprendizaje. Del mismo modo, es importante manejar las emociones sin represión pero con autocontrol, y los padres han de ser las personas que más le muestren al niño el modo de conducirse y más le indiquen los límites en sus conductas. No olvidemos que la madurez emocional incluye la conciencia de las propias emociones (Gimeno-Bayón, 1996).

### *Valor 2. Disciplina y orden: una guía para socializar*

En algunos casos, cuando los padres hablan de disciplina se refieren a castigos. A lo que nos referimos aquí es a presentar una guía para socializar a los niños, para enseñarles lo que es correcto y lo que es incorrecto, de una manera respetuosa y efectiva, teniendo en cuenta su edad, su personalidad y, su madurez evolutiva. La disciplina implica hacer las cosas cuando hay que hacerlas, y lo deseable es convertir la propia disciplina en algo agradable. El camino para alcanzar objetivos, tanto en niños como en adultos, precisa disciplina, concentración –no dispersar la acción– y paciencia, de modo que estén dispuestos a emplear tiempo para alcanzar el logro.

Para tener seguridad, los niños deben poder prever y confirmar qué va a ocurrir, cómo son las cosas. Por eso son importantes las rutinas, las normas establecidas y las expectativas claras. Pero antes de establecerlas se han de pensar con detenimiento en cada caso concreto para no cambiarlas sobre la marcha.

Existen evidencias de que no es sano para un niño el conformismo (aunque pueda ser muy cómodo para los padres), la aceptación pasiva y acrítica de los criterios y estructuras del entorno que les lleve a la confluencia (que según Perls, 1976, consiste en confundir los límites propios del yo en los del otro) no pudiendo reconocer las diferencias o discrepancias en la forma de pensar o sentir los demás y compararlas con ellos mismos. Para que no ocurra, al niño se le han de dar explicaciones a su medida, argumentar la información, escucharle y responder a los “porqués”, como forma de evitar que incorpore de forma indiscriminada informaciones, valores, patrones de comportamiento, etc. sin haberlos asimilado y comparado con su propia experiencia.

Es importante discriminar las manifestaciones de independencia sanas de las insanas, especialmente porque el niño pasa por unas etapas de conciencia moral (Köhlberg, 1982) que se han de tener en cuenta y educar para que vaya evolucionando y superando satisfactoriamente dichas etapas, sin actuar de forma acentuadamente independiente, creyéndose el centro del mundo, y no teniendo en cuenta las necesidades de los demás, incluidos sus padres. Fomentar los sentimientos de compasión, la empatía y el comportamiento solidario compartiendo sus juguetes, fomentando el encuentro interpersonal, ayudando en su medida a los otros niños y a los mayores, incluidos los padres.

La evolución de este proceso de independencia se producirá cuando crezca el niño hacia una independencia en los procesos cognitivos, en los que, cuando perciba un hecho o emita un juicio, lo hará desde su propio criterio. En cuanto a la independencia en los procesos afectivos (emociones y sentimientos), tendremos en cuenta las aportaciones del AT sobre los sentimientos o emociones “prohibidos” o “parásitos”, ya que en la socialización de los niños y, a veces de forma no consciente, se puede transmitir a los niños que determinadas emociones estén “prohibidas”, como la rabia, el miedo, la tristeza, la alegría, etc. En algunas familias hay expresiones emocionales toleradas, premiadas, prohibidas o ignoradas que son distintas en otras familias y otras culturas. Las emociones citadas en sí todas son sanas, y lo que procede es educar para que su expresión sea adecuada.

Si el niño no aprende una forma socializada de la expresión de sus sentimientos, las consecuencias más probables serán que su afrontamiento de los problemas no será adecuado, por exceso o por defecto. Si es por exceso se enfadará de forma exagerada por cualquier contratiempo, y si es por defecto reprimirá su enfado y lo acumulará, y cuando lo exprese lo exteriorizará mal. Tener en cuenta estos aspectos favorecerá el desarrollo armonioso de las potencialidades del niño favoreciendo lo que Fromm (1971) llamó “proceso de individuación” que permite el crecimiento personal y la expresión genuina del individuo.

### *Valor 3. Enseñanza de empatía y respeto hacia sí mismo y hacia los demás*

La enseñanza del respeto comienza por unos padres respetando a sus hijos, pero en ocasiones se minusvaloran las necesidades del niño, no se le responde a sus preguntas, sin darle la menor excusa o aplazamiento de respuesta. Es conveniente fomentar la interacción cooperativa en la familia, el reparto de responsabilidades que favorece potenciar diferentes habilidades, y a continuación expresar reconocimiento por la labor realizada con expresiones emocionales. La diversión en familia favorece la integración y el sentido de pertenencia en los niños. Preguntar al niño de forma habitual si se siente bien o mal, si algo le gusta o no le gusta, además de poner de relieve el propio interés por su bienestar, se favorece que él se vaya tratando a sí mismo con el mismo respeto y cariño y se vaya sintiendo como una persona valiosa. Y mas adelante, en su etapa evolutiva correspondiente, si lo ha visto en sus padres, ayudará a los demás y se preocupará por su bienestar, adquiriendo así competencias sociales y morales muy importantes.

Cuando los padres muestran respeto a los mayores, a la autoridad, a las leyes, están enseñando respeto. También con la comunicación no verbal se expresan el respeto y el cariño.

Es necesario permitir desacuerdos –un niño de tres años no estará de acuerdo con no coger un caramelo “ahora mismo”– y permitir ya entonces la expresión de pensamientos y sentimientos negativos, lo que no implica que debamos acceder si no es conveniente: al contrario, debemos mantenernos firmes, y a esa edad, quizás convenga distraer su atención sobre otra cosa. Es decir, si resolvemos el conflicto

sin violencia le estamos enseñando que los conflictos se resuelven así. Más adelante se le puede enseñar cómo pensar y tomar decisiones. Son muy valiosos los buenos modales, enseñarles a dar las gracias, pedir las cosas por favor, pedir permiso, pedir disculpas, etc.

Recordemos cómo influyen en las introyecciones inconscientes y en el guión de vida lo que se transmite a los niños (Berne, 1971; Steiner, 1991), especialmente antes de los seis años. De lo cual se deduce la importancia de que los mensajes que se les envíen sean de confianza y de apoyo, no de crítica, ni de invalidación, ni (por supuesto) de burla.

Estas orientaciones o forma de trato evolucionará cuando el niño crezca hacia una independencia de juicio que como indica Rosal (2003) "... cuando (la persona) percibe un hecho o emite juicios... lo hace realmente a partir de sí misma..." (p. 59), así como hacia una independencia en el proceso de percibir siendo una persona empática, independiente en los procesos afectivos, siendo capaz de expresar y actuar las emociones. Todo lo aquí señalado favorece lo que, tanto Jung como Fromm denominan el "proceso de individuación" personal que requiere una personalidad sana madura.

#### *Valor 4. Intimidad: comunicación fluida y comprensión*

La relación de intimidad entre padres e hijos es asimétrica por la diferencia de los roles de las personas que comparten este vínculo. Como consecuencia, la responsabilidad de estar activamente interesado en el bienestar del otro recae en los padres, resaltando su capacidad protectora y su carácter fiable que transmiten mediante un contacto físico afectuoso, protector y un comportamiento verbal que muestre afecto.

La intimidad afectiva no es un concepto en el que se cree, sino como sostienen Rosal y Gimeno-Bayón (2011), se trata de una experiencia íntima indiscutible, que incluye cognición, afecto y acción. De alguna forma incluye entre sus intereses la responsabilidad del bienestar de la persona amada, la capacidad de expresar los sentimientos y la capacidad intuitiva para entender la expresión del otro, ser capaces de comunicar interés y afecto a través de los medios que llegan más fácilmente al otro.

Aunque, al ser una intimidad asimétrica, no la entendemos como Rogers (1982) "un compartir el poder y los sentimientos", ya que con un niño no se puede compartir el poder porque no tiene capacidad para manejarlo bien, ni tampoco los sentimientos, ya que un niño no es un amigo ni debe serlo, y tampoco está preparado para recibir nuestros sentimientos sobre los propios problemas. Al no estar capacitado para ello le puede suponer una sobrecarga injusta. Entendemos aquí la intimidad como una forma de comunicación asimétrica, con distinta responsabilidad y reciprocidad, que los padres van adaptando a la evolución del niño.

En el caso de los niños es especialmente importante que dicha comunicación la efectúen los padres por medio de todos los canales de comunicación (Gobes,

1983): el canal auditivo hablando con él, el visual mirándolo como forma de prestarle atención, el táctil tocándole y acariciándole y por medio de comportamientos con los que el niño pueda percibir que se comunican con él.

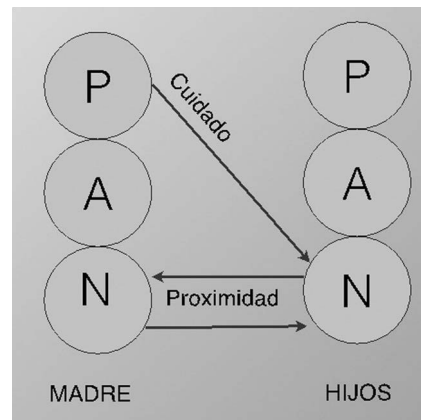
Esta relación asimétrica también implica que los padres no deben esperar reciprocidad. Los padres dan para conseguir el bienestar del hijo, no para que el hijo les devuelva nada. Algunos padres consienten todo a sus hijos y lo hacen porque temen que si les niegan algo, éstos no le querrán. Es un error, ya que lo que los niños necesitan es que se les vaya preparando para afrontar situaciones, aprender a manejar su frustración y a solucionar los problemas que se les van presentando. La finalidad de un parentamiento no es obtener el cariño de los hijos, sino que es prepararlos poco a poco para que puedan tener una vida autónoma.

De acuerdo con estas premisas, hemos adaptado y efectuado algunos cambios en la aportación que Boyd y Boyd (1980) hacen respecto a la pareja, en AT, considerando el cuidado e intimidad como una estructura de tiempo en la que el Cuidado y la Proximidad son simultáneas, destacando respecto a Cuidado la influencia activa del estado Padre.

Los cambios que hemos efectuado, cuando se trata de adultos con niños, como sucede en éste caso, lo reflejamos en el siguiente gráfico:

Justificamos esta propuesta de cambio respecto a la establecida por Boyd y Boyd (1980) debido a que, como hemos indicado, en su caso se refiere a la relación de pareja, mientras que en nuestro caso, al tratarse de niños no consideramos que se deba dar reciprocidad en la transacción Cuidado de Padre a Niño (correspondiente al hijo), pero sí la influencia activa del Cuidado del Padre a Niño (correspondiente a la madre, padre o adulto). Esta diferencia se debe a que el cuidador, por ejemplo, la madre sí que ejerce el cuidado o influencia activa, ya que pone el marco del juego lúdico dirigiéndolo, por ejemplo teniendo en cuenta si se pueden hacer daño, en qué momento se ha de terminar porque los niños han de comer o dormir, etc., mientras que los niños, aunque haya una reciprocidad afectiva, no les corresponde esa función. En todo caso, la función de los niños consideramos se corresponde con “Proximidad” a lo que anteriormente Berne llamó “Intimidad”: a un conjunto de transacciones de Niño a Niño franca, sin juegos psicológicos y sin ninguna explotación mutua.

Otra aportación sobre la estructuración del tiempo de Cowles-Boyd y Boyd (1980) es la que consideran el juego lúdico como una estructura del tiempo, y lo sitúan sobre un continuo de intensidad de caricias en el grado inmediatamente



**Figura 3. Nuestra adaptación a niños de Intimidad y Cuidado como Estructura del Tiempo**



anterior a la intimidad. Es decir, estos autores sugieren una modificación de las seis formas de estructurar el tiempo de Berne, basada en un análisis de la intensidad de caricias y de los factores de riesgo, e introducen el “juego lúdico” como una séptima categoría.

**Tabla 1**

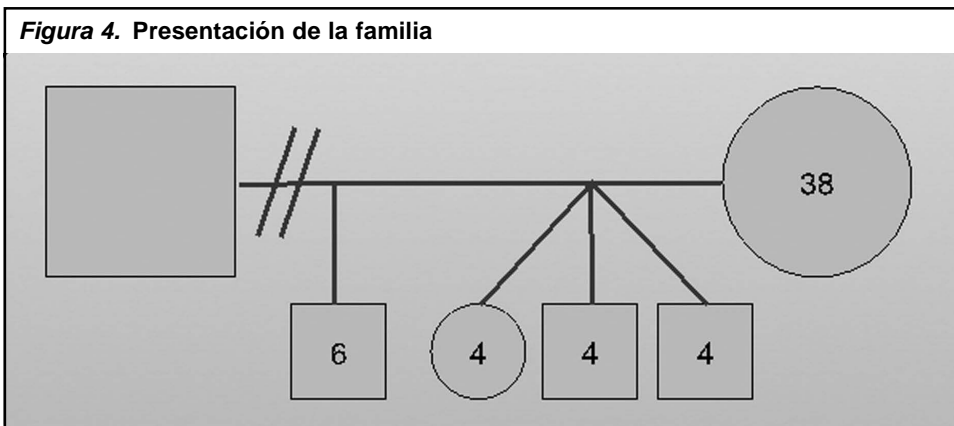
***Juego lúdico como modalidad de Estructuración del tiempo (Cowles-Boyd y Boyd, 1980)***

Estructura de Tiempo	Intensidad de Caricias	Riesgo
Intimidad	Alto	Alto
<b>Juego lúdico</b>	↓	↓
Juegos	↓	↓
Actividades	↓	↓
Pasatiempos	↓	↓
Ritual	↓	↓
Retiro (Aislamiento)	Bajo	Bajo

Esta aportación la hemos considerado muy valiosa para las intervenciones en la estructuración del tiempo familiar, puesto que se acostumbra a realizar en estos ámbitos una serie de juegos psicológicos y juegos de poder que deterioran las relaciones. Por consiguiente, nos parece una buena estrategia iniciar un trabajo de juegos lúdicos con los hijos –en los que se produce una disminución en la intensidad del riesgo–, como forma de transición hacia la intimidad. De esta forma se podrá superar el miedo a la intimidad.

**Presentación del caso**

*“El caso de la madre que no podía controlar su rabia”*



Viene personalmente a consulta la madre, como cabeza de familia de cuatro hijos, el mayor de seis años y trillizos, una niña y dos niños, de cuatro años. El problema que nos plantea (con sus palabras) es: “no sé cómo expresar frustración de forma no agresiva”.

*Contextualización del caso:* se trata de una familia monoparental. La causa es el abandono efectuado por el padre ante problemas en el embarazo de los trillizos, y su posterior incumplimiento del régimen de visitas y de la correspondiente aportación económica asignada. De hecho, desapareció y sus tres hijos pequeños no le conocen.

Resulta aún más incoherente este comportamiento por parte del padre, si tenemos en cuenta que ambos conyugues deseaban tener hijos y solicitaron reproducción asistida, realizándose una fecundación “*In Vitro*” con éxito y tuvieron su primer hijo. Posteriormente volvieron a planificar un nuevo embarazo por medio de otra inseminación “*In Vitro*” y la mujer enseguida quedó embarazada. Con este tipo de fecundación, ambos conocían y aceptaban que podrían tener más de un hijo, de modo que, por un lado todos los hijos han sido deseados y buscados, y por otro el tener trillizos no se trató de una sorpresa que pudiera causar sobresalto, sino que tenía altas probabilidades ya conocidas.

Otra problemática añadida es que, además de encontrarse sola y como única responsable, a sus 35 años, con un hijo de un año y medio y trillizos de cinco meses se ve afectada por una embolia, con todas las repercusiones lógicas del caso, es decir, encontrar fuerzas para iniciar y completar su rehabilitación, de la cual se encuentra muy recuperada, sin secuelas importantes, según los informes médicos que nos mostró.

El problema que nos plantea es que está muy irritable y no puede controlarse. Lo que más le preocupa es no poder canalizar las frustraciones, sobre todo con los niños. La atribución que realiza del problema en sí misma es que cree que su carácter es así y que, aunque tiene una fuerte motivación para realizar cambios no sabe si podrá modificar algo. Respecto a los hijos manifiesta que son muy buenos y obedientes.

### **Procedimiento de análisis**

Se utilizó la metodología observacional en contexto familiar (Anguera, 2010; Losada, 1999), mediante grabación de videos. Se aplicó la metodología *Grounded Theory*, utilizando el *software* informático *Atlas.ti 6*, muy útil para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador que permite crear, explorar ideas y categorías, establecer relaciones, comparación con teorías y la extracción de pautas de comportamiento o patrones repetidos.

En dicha comparación se observa si estos patrones cumplen o no la transmisión de los valores proyectados y en que forma, es decir si es por defecto o por exceso. Por ejemplo, respecto al valor de disciplina y orden, si esta fuera excesiva y no se

contemplaran las necesidades de los niños se habría de intervenir de distinta forma que si esta fuera excesivamente laxa con una falta de límites claros, cuyas consecuencias podrían ser provocar confusión en los niños respecto a que es correcto y que no lo es.

Del resultado de éste análisis, comparándolo con las teorías, pudimos analizar qué está transmitiendo la madre, es decir, si está proporcionando a los niños herramientas útiles para afrontar problemáticas ordinarias, cuyo conocimiento es necesario para una posterior intervención.

Se realizó el análisis de transacciones, de los juegos psicológicos, de los juegos de Poder que se utilizan para controlar a otros y que se basan en la escasa predisposición para desafiar la autoridad, así como los Descuentos y Atribuciones (todo ello desde AT). Desde la Teoría de la comunicación y la del apego y el vínculo afectivo (Bowlby, 1993, 1998), el análisis de los mensajes, y desde la comunicación no verbal, en su aspecto de distancia social (proxemia) que Davis (1998) define cómo la forma en que el hombre estructura inconscientemente el microespacio, en especial para ver qué aspectos se están estimulando.

En ése caso, mediante la información recibida en consulta, y los resultados obtenidos del análisis, pudimos realizar una hipótesis explicativa y estrategias para la posterior intervención realizada.

La ayuda que nos pide el cliente habitualmente es para recibir una orientación, y ésta se va adaptando a cada caso. Primero hemos de contar con la información necesaria, su análisis y la comprobación de la forma en que se está utilizando el tiempo. A partir de ahí podemos sugerir otras formas más lógicas orientadas hacia unos objetivos concretos. El objetivo principal es el de compaginar las necesidades, tanto de los padres como de los hijos para obtener unos resultados deseados y beneficiosos para ambos.

### *Recogida de información de la madre*

La información que nos proporciona Sara de su propia madre es que tuvo 3 hijas en dos años y medio y ella es la mayor. “Yo –dice– tenía las cosas muy claras y siempre me han exigido mucho. Siempre he cuidado de mis hermanas”. Tengamos en cuenta que se diferenciaba en edad respecto a sus hermanas unos 10 y 20 meses. Al cabo de unos años nació su hermano pequeño, que siempre ha estado enfermo. Recuerda a su madre de enfermera, como una mujer fuerte, algo estricta y siempre nerviosa.

Respecto a su padre lo considera muy estricto, muy responsable. “Me daba miedo –dice– cuando venía enfadado por cosas externas”, la responsabilidad ante todo, muy exigente, y “jugaba de tal forma que al final acabábamos llorando”.

En cuanto a su primer marido refiere: “creía en sus palabras y obviaba la realidad, mi vida era un autoengaño”. Y su última pareja, con la que convivió casi un año, y rompieron durante la terapia, dijo que se parecía a su padre, que tenía los mismos defectos. También su cariño era condicional.

Acerca de ella misma dice que en su trabajo cree que era subdirectora porque de forma inconsciente no quería dirigir.

Durante una sesión, recogiendo información acerca de los problemas con los niños, le pedimos nos explicara cuándo le cogió esa rabia a la que se refiere, y explicó:

C. – “Los dejé solos comiendo para atender al teléfono. Cuando volví estaban el pescado y los guisantes por el suelo, la mesa y los platos llenos de agua... me cogió una rabia...”

Esa tarde teníamos que ir a un cumpleaños y les castigué sin chuches. Lo malo es que el pastel de cumpleaños era de chuches, y como ya se lo había dicho me mostré inflexible. Luego, más tarde cuando me insistieron les dije que les dejaba tomar solo un chuche cada uno porque estaba enfadada de cómo se habían portado.

Mi madre y mi hermana me criticaron mucho diciéndome que era muy dura, que ya que era un cumpleaños tenía que haberles perdonado, pero a mi no me gusta volverme atrás una vez les he castigado.

Otro día me pusieron todo lleno de talco. Ellos estaban llenos, la escalera... por todos lados. Me dijeron que en el colegio habían estado jugando con harina, y tanta experimentación en el colegio me parece mal porque después quieren repetirlo en casa.

T. – “Respecto a la situación de los guisantes y el pescado: ¿crees que tú tienes alguna responsabilidad por lo que pasó?”

C. – “Bueno, quizás estuve demasiado rato al teléfono”.

En esta primera fase, y formando parte de la recogida de información, le solicitamos que nos escribiera un cuento de un pequeño animal, a modo de “Redacción de un cuento de Animales” que sugiere O’Hearne (1977), con pocas pautas y concretas. La consigna consiste en que ha de empezar con la frase: “Érase una vez un pequeño... (y escoger un animal)”, después de explicado se continúa con “y cuando el pequeño creció...”, “y lo que ocurrió al final es que...”.

Se trata de una intervención, a modo de test proyectivo, que permiten observar el sentido vital del protagonista –y no precisamente consciente, sino preconsciente en la mayoría de los casos–, el esquema de solución de problemas del cliente, y si al final consigue lo que desea, o si fracasa, y el porqué fracasa. Éste procedimiento puede ofrecer muchos datos, dependiendo de nuestro objetivo, y en consecuencia de las preguntas que vayamos realizando y las respuestas obtenidas. En éste caso nos centramos más en conocer el esquema que utiliza para solucionar los problemas.

Transcribimos el cuento un poco resumido:

*“Érase una vez una ratita que una vez salió a pasear por el campo para disfrutar de sus verdes árboles. Saltaba y brincaba y llegó a un riachuelo y decidió mojar las patitas. El arroyo era azul con piedras y el agua fluía. ¡Qué agua tan buena! Saltando se cayó al río y la corriente la arrastraba. Intentó nadar y agarrarse a las piedras, pero no podía. Más abajo vio una rama de un árbol caído. Se desplazó hasta conseguir que la parara la rama y pudo llegar hasta la orilla. Se quedó secándose al sol. Ya recuperada*

*volvió a casa.*”

Realizamos el análisis conjuntamente con ella imaginando que ella era la protagonista, y formulándole preguntas y reflexiones acerca de quienes serían en su vida pasada y actual las piedras, el río, etc. así como si esa forma de solucionar finalmente los problemas ella sola con su ingenio, a pesar de las dificultades era su forma de actuar. Todo este proceso nos aportó información, tanto a la cliente como a nosotros, de la fuerza y tenacidad como herramientas que posee, y con las que puede contar también en terapia.

Además de las sesiones en consulta, la mayor parte de recogida de información se ha realizado por medio del análisis de los videos realizado con del *Software Científico Atlas.ti*.

Gracias a la visualización de estos 64 videos proporcionados por esta familia, hemos conseguido una observación detallada de situaciones cotidianas habituales y espontáneas en su entorno natural y estudiar conductas habituales espontáneas en el contexto familiar tal como se producen, lo que nos ha permitido analizar la evolución de los comportamientos que se van sucediendo (Anguera, 2010; Losada, 1999).

#### *Recogida de información de los niños*

Como los niños son pequeños y la recogida de información ha de ser más indirecta, tal como señala Pacheco (2007), empleando no solamente el diálogo directo, sino por medio de juegos y dibujos proyectivos que faciliten la expresión de los sentimientos.

La mayor parte de intervención la realizamos con la madre, pero recibimos también en consulta a los niños. Se mostraron todos muy ilusionados por venir, y fueron entrando de uno en uno. A pesar de que su madre les dijo que no explicarían nada a los demás hasta que no salieran a la calle, cuando entraban ya preguntaban por algo que habían hecho los anteriores.

El mayor, de 6 años dibujó el test proyectivo de la casa y el árbol. Ocupó bien el espacio y no faltaron los elementos esenciales, no cogió ningún color ni incluyó detalles. Es decir, no se mostró muy interesado en el dibujo, pero sí que tenía mucha curiosidad por todo lo que veía y preguntaba y estaba contento “porque era su hora”, según dijo.

Al ir a buscar el siguiente niño (uno de los trillizos), ya habían quedado ellos de acuerdo en “a quién le tocaba” y dijeron que “después me tocará a mí”. Estaba claro que les ilusionaba tener un espacio propio en el que se les prestara atención en exclusiva y se les permitiera tocar las cosas (una caja de la librería que contenía diversos pequeños elementos, la regadera y la planta, etc.). Al subir el siguiente preguntaba si a él también se le permitiría regar la planta, por ejemplo. La impresión causada fue la de unos niños muy alegres que se ilusionaban con facilidad.

A los trillizos les pedimos que hicieran un dibujo de lo que más le gustaba de su casa. La niña dibujó cinco círculos y dijo que era su familia (los 4 más su mamá), y como están aprendiendo a escribir su nombre, también lo dibujaron. Suponemos

que por ese motivo la niña ocupó media hoja del espacio en escribir su nombre, dijo ¿ves como ya me sale? Diego dibujó tres juguetes, y Eloy dibujó el patio con una pared, la bicicleta y, según dijo una chimenea (que no existe y al preguntarle se encogió de hombros).

Al terminar con cada uno, después de verlos uno a uno, volvieron a entrar todos junto con la madre y, todos hablando a la vez explicaban a los otros lo que les habíamos dejado hacer (coger unas tijeritas pequeñas y cortar, llenar la regadera, etc.), diciendo “yo también quiero...”, y al decirles que el próximo día continuaríamos se quedaron contentos.

Una de las conclusiones que destacó de esta entrevista era la necesidad de atención positiva que mostraban los niños, tal como le indicamos a la madre,. Creímos que estaba muy relacionado con esta falta de escucha –que posteriormente se confirmó en el análisis de los videos– los problemas de dicción de todos los niños en relación a su edad. No vocalizaban, de alguna manera se comportaban como si no les estuviéramos escuchando, y al preguntarles, por ejemplo “¿has dicho chimenea? No te he entendido bien” se quedaban sorprendidos. Se le indicó a la madre la necesidad de una dedicación particular a cada uno de sus hijos.

Posteriormente, ya durante la terapia, nos dijo la madre que en la escuela le habían indicado que la niña tenía problemas de dicción y nos pidió traerla. Nos explicó que ya le prestaba atención cuando la niña le hablaba –tal como le habíamos dicho–, y que al hacérselo repetir respondía muy de prisa y atascándose. Preguntándole sobre otros comentarios de la profesora, nos dijo que estaba en clase pendiente de los demás y le decía a la profesora lo que estaban haciendo mal del dibujo otros niños, cuando ella aún no había empezado su propia lámina.

Al margen de ser necesario el control de dicha dicción, nos pareció –coincidiendo con nosotros su madre– un aspecto más de la imitación que hace de su madre. También para este tema fue necesaria una intervención.

Otra de las situaciones planteadas pertenecía a la falta de expresión de las emociones del hijo mayor: cuando le ocurría algo que le disgustaba o preocupaba no decía nada y se orinaba encima. A la madre le preocupaba especialmente porque esto le ocurría tanto de día como de noche. Después de la intervención, la expresión de emociones de Beltrán ya nos dejó satisfechos, tanto por la explicación de la madre como por la visualización de los videos posteriores a la intervención en la que se puede apreciar cómo el niño ha aprendido a expresar sus emociones de forma natural.

Del mismo modo pudimos contar con la lectura que hace Sara de cómo son sus hijos, en los aspectos comportamentales, cognitivos y emotivos, así como las diferencias que ella ve en ellos. Destacamos cómo conoce y aprecia estas diferencias, pero aún así no sabe cómo transmitirlo a sus hijos para potenciar su autoestima.

También dispusimos de los informes del colegio, que pudimos cotejar con la visión de la madre. Para ello realizamos un resumen, organizado niño por niño, en primer lugar lo más destacado de los informes del niño y, a continuación la atribución que hace la madre de cómo es su hijo. Realizada la comparación de

ambos, aunque en muchas ocasiones se refieren a distintos aspectos, prácticamente coinciden. Únicamente difieren –según la madre– en que en el colegio dicen que los niños no quieren compartir, y ella dice que precisamente han tenido que compartirlo todo, y desde antes de nacer. Podría deducirse que ambos tienen razón, y que lo que ocurre es que los niños demandan no compartir tanto, tener una individualidad.

### *Exploración del problema y evaluación diagnóstica*

La recogida de información para la posterior planificación de la intervención la realizamos como indica Kelly (2001), con una actitud crédula: preguntado a cada uno de los miembros de la familia lo que le pasa. La madre se mostró muy colaboradora desde el principio instalando una video grabadora en su domicilio, cambiándola de lugar a nuestro requerimiento para poder observar las distintas situaciones familiares, respondiendo a todas nuestras preguntas sobre ella y sobre sus hijos.

Por un lado realizamos un análisis personal, como forma de situarnos en la perspectiva de cada uno de los miembros de la familia, y por otro lado analizamos la interacción y la problemática que se plantea. El ensamblaje de ambos análisis nos permite una planificación más efectiva de la intervención .

La evaluación diagnóstica y exploración del problema de la señora, la realizamos por etapas. En la primera etapa se realiza la exploración del problema, y la siguiente etapa la clarificación del mismo. Resulta importante situarse en el conjunto del proceso en relación a la dinámica del individuo respecto al marco de la etapa evolutiva en que el cliente se encuentra, en este caso la madre de los niños, que es con quien se inicia la intervención. Posteriormente también se realizará con los niños.

Para ayudarnos, hemos acudido a varios autores. Por un lado, Lane y Schwartz (1993), aplican las bases de Piaget del desarrollo cognitivo al campo emocional y desarrollan su modelo Nivel de Conciencia Emocional, NCE (*Levels of Emotional Awareness, LEA*), cuyo principio fundamental es que estas características estructurales que Piaget describió en el modelo epigenético del desarrollo cognitivo, pueden aplicarse también al conocimiento que los individuos tienen de su mundo interior. Este modelo ofrece un marco para organizar la información clínica reunida, que ayuda a identificar dónde existen los límites en la comprensión del cliente de sus reacciones emocionales y de las de los otros.

Por otro lado, Köhlberg (1975) se centra en el estudio evolutivo de la conciencia moral, distinguiendo tres grandes estadios en el proceso, integrado cada uno de ellos por dos subfases. Aunque estas etapas están referidas a la evolución de personas sanas, no es extraño encontrarse, por ejemplo, adultos con personalidad dependiente que siguen aferrados a los principios morales de la etapa convencional, en su primera subfase, pendientes de ejercitar el rol que los demás esperan de ellos (etapa convencional, estadio 1). O personas obsesivo-compulsivas incapaces de moverse en la literalidad de los pactos sociales en forma flexible (etapa convencional, estadio 2), o personalidades narcisistas con un estilo de moralidad propia de los

cuatro años, o antisociales con un tipo de moralidad aún más regresivo. Nos interesa tener en cuenta si el problema planteado puede estar sustentado en la evolución de la conciencia moral que no corresponde a su edad cronológica.

Dentro de esta primera etapa de exploración también se plantea cual es el conjunto del proyecto vital del cliente que nos ha pedido ayuda –limitado en este caso a su proyecto vital familiar–, y hasta qué punto es consciente del logro o fracaso del mismo.

En el transcurso de la intervención, todos los autores citados (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001; Köhlberg, 1975; Lane y Schwartz, 1993) resaltan la importancia de adaptarse a la evolución y nivel real que presenta el paciente. En el caso del nivel de conciencia emocional (NCE), la experiencia de cualquier nivel incorpora experiencias de niveles inferiores. De igual modo, en el caso de conciencia moral del Köhlberg, si el adulto está aferrado a un estadio inferior a su edad, hasta que no consiga superarlo, no le será posible ser consciente en los niveles superiores.

Como resultado de dicha exploración, de los cinco niveles de desarrollo del nivel de conciencia emocional, situamos a la madre –cabeza de familia– en el inicio de la terapia en el nivel 3, pre-operacional, con un repertorio limitado en su experiencia de los extremos emocionales: describe emociones unidimensionales (por ejemplo: “cuando los niños no me obedecen me coge una rabia exagerada y les pego unos gritos... Sé que no está bien, pero no puedo hacer otra cosa.”), léxico estereotipado, se fija en características externas, y posee un conocimiento consciente de la emoción, pero no llega al nivel 4, que implica la capacidad de experimentar y describir combinaciones de emoción. Tiene además una consciencia inconsistente de la experiencia de los niños.

Respecto a los estadios de Köhlberg, esta señora se sitúa en la segunda fase de la etapa preconventional o premoral, centrada en el placer hedonista (se enrabia de forma exagerada cuando no le obedecen, gritándoles para someterlos), poniéndose en el nivel de sus hijos, a los que sí les correspondería esta etapa premoral porque tienen 4 años.

Este nivel de falta de conocimiento emocional no se produce, al menos de la misma forma ni intensidad, en otros ámbitos de su vida, como por ejemplo con su pareja, con sus amigos o en sus relaciones laborales. El hecho de que se limite a su rol de madre nos condujo a realizar una intervención, habitual por otra parte, del rol protagonizado por su madre y por su padre. Por lo tanto se puede concluir que dentro de la intervención se habrá de incluir una reeducación en dichos procesos que equilibre su nivel de conciencia emocional y supere la etapa de conciencia moral en la que se encuentra.

Por otro lado, nos presenta un estilo responsable de personalidad sana (Millon, 2006), que en su versión patológica sería el estilo obsesivo-compulsivo de la personalidad, ya que su modo de vida es disciplinado y organizado a expensas de la flexibilidad, espontaneidad y la eficiencia. Posee algunos rasgos del estilo cooperativo de la personalidad, que en el caso de patología se correspondería con



el trastorno dependiente de la personalidad, con comportamientos (con amistades adultas) acomodaticios, muy cooperadora y amigable que seguramente reflejan los mensajes parentales impulsores de “Complace”.

### *Etapa evolutiva e hipótesis de mantenimiento*

Esta mujer de treinta y ocho años ha elaborado el crecimiento inicial en una familia altamente caótica y patológica, y ahora en su función de cabeza de familia aparece un desnivel evolutivo en los subsistemas afectivo y relacional, claramente inmaduros y deficitarios. Además, tiene incorporadas de forma inconsciente las introyecciones del comportamiento de sus padres, aceptado como una normalidad (pudimos comprobarlo en las intervenciones). Este aspecto, llamado en AT epiguión, también llamado *la patata caliente* (English, 1969) porque mediante este mecanismo, las figuras parentales transmiten una parte de su guión a los hijos, y éstos actúan las limitaciones que los padres han sacudido sobre ellos. Esto les lleva a afrontar los problemas del día a día con los hijos del mismo modo, con resultados negativos porque genera problemas afectivos y relacionales.

Nuestra hipótesis es que éste comportamiento se mantiene porque, aunque le provoca conflicto interno, no es consciente de qué le está ocurriendo y por ello acude a terapia confusa y agitada, ya que le faltan límites que la definan.

### **Estrategias de la intervención**

Una vez recogida información, conocidos los recursos de la cliente y realizado el análisis de la problemática, procedemos a la planificación de intervención. Comenzamos con tres grandes bloques [A), B) y C)] que formarán el nivel de estrategias de intervención. De ellas derivan una serie de intervenciones concretas encadenadas, como estrategias parciales [a), b), c), etc.], cada una de ellas con un objetivo concreto, al servicio de una estrategia [i), ii), iii), etc.].

Especificamos a continuación las estrategias con los puntos a solucionar surgidos, tanto del análisis, como de las sesiones, que serán los objetivos puntuales:

- A) Formación en Emociones: Comprensión de emociones propias y de los demás.
  - a) Problema de falta de control de la rabia de la madre: regular sus emociones.
  - b) Falta de expresión de las emociones del hijo mayor: enseñar a su hijo.
  - c) Regular la prohibición de la alegría: “Reniñamiento” (James, 1982; James y Jongeward, 1971), así como “Descontaminación de temores” y “Funcionamiento positivo de la alegría” (Rosal y Gimeno-Bayón, 2001)
  - d) Y posteriormente, expresión socializada de las mismas.
- B) Autoconcienciación de su comportamiento y repetición de pautas de comportamiento paternas. Epiguión aprendido
  - a) Revisión del pasado (Gimeno-Bayón, 1984)
  - b) Trabajo con introyecciones y descontaminación del estado Adulto por el Padre: “Entrevista al Padre” (McNeel, 1976). Revisión de las riñas.
  - c) Estadio moral: pasar de etapa premoral a etapa postconvencional (Si no

hacen lo que ella quiere en el momento que quiere, estalla)

i) Ver algún comportamiento distinto al de su madre

C) Autoparentamiento para conseguir objetivos parciales: Revisión de su rol de madre que controla.

a) Abandonar los juegos psicológicos y de poder:

i) Juego psicológico “Rincón” y “Defecto” (Steiner, 2009): *Role playing* de “terapia del Rol Fijo” (Kelly, 2001)

ii) Contrarrestar el juego de “Abrumada” (Berne, 1964)

iii) Juegos de poder: Abandonar ese exceso de control, las redefiniciones y adquirir habilidades emocionales que creen empatía (Steiner, 2009).

iv) Juego “Mira que me haces hacer”: responsabilizarse. Estructurar el proceso curativo clarificando límites entre ella y los niños.

v) Cambiar juegos psicológicos y de poder por juego lúdico (Cowles-Boyd y Boyd, 1980).

vi) Imitación de la niña a su madre (el cambio de ella, supone el cambio de la niña)

b) Mensajes

i) “Date prisa” Tiempo Reloj y Tiempo Meta, relacionado con “Sé perfecto”. Respetar el ritmo de los niños

ii) Problema mensaje “No seas niño” (Goulding y Goulding, 1976; Stewart y Joines, 2007) acariciado su estado Adulto y Niño Adaptado Sumiso, no su Niño Natural.

c) Introducir cambios en la transmisión de Caricias

i) En proxemia. No les dirige la palabra: logro de intimidad, consciencia de la emoción y de la expresión

ii) Orientación de canales de comunicación, más centrada en intercambio que en la instrucción

iii) Falta de escucha y falta de dedicación particular a los niños, que relacionamos con problemas de dicción de los trillizos, tanto por la manifestación del colegio, como por nuestra propia observación.

iv) Potenciar su estado Padre Protector

## Intervención

Las intervenciones realizadas –en consonancia con nuestro marco teórico–, podemos considerarlas como un eclecticismo integrador metateórico (Villegas, 1990), dado que utilizamos las técnicas que consideramos eficaces procedentes de diversos modelos, pero con una estructura teórica común.

Coincidimos con (Mahoney, 2005; Neimeyer y Mahoney, 1999) en que las formas más efectivas de ayuda son las que se sensibilizan con las necesidades personales del cliente, con su desarrollo histórico, su estilo de aprendizaje, sus ciclos vitales y con las circunstancias personales de su vida.

Dentro del desarrollo histórico, al que damos una gran importancia, analiza-

mos la génesis o etiología que pueden tener las experiencias emocionalmente relevantes (generalmente en la infancia), las Caricias recibidas y los Mandatos parentales recibidos por el cliente, y en qué forma están influyendo en la actualidad en la problemática que nos presenta.

Como en la mayoría de teorías se utiliza un vocabulario propio, y ello facilita que con pocas palabras se pueda saber de qué grupo de cosas se está hablando. El AT no es una excepción, de modo que utilizaremos para el trabajo la forma de expresión propia del mismo, poniendo en mayúsculas para identificar cuando nos estamos refiriendo a la forma de actuar de las personas, como “Padre, Adulto y Niño”. No detallamos su interpretación por ser suficientemente conocido, pero sí incluimos un anexo con los términos aquí citados menos conocidos.

A las unidades de contacto o reconocimiento las llamaremos “Caricias”, y pueden ser positivas, negativas, condicionales o incondicionales. Del mismo modo, a los patrones de disfunción social que las personas tienen repetitivamente entre sí los llamaremos, tal como hizo Berne juegos psicológicos.

En muchas ocasiones las intervenciones no se realizan con el formato y orden aquí proyectado. Esto es debido a que priorizamos la atención al problema que presenta en consulta porque consideramos que es beneficioso que la cliente realice el trabajo motivada porque le estamos atendiendo en un problema que le preocupa en ese momento, y lo cierto es que no importa por donde se comience, porque todos los problemas que se plantean llevan a los puntos conflictivos ya proyectados. Además de que, si presenta cualquier tipo de problema, siempre estará relacionado con alguna de las tres estrategias y, como es natural, se intervendrá primero con la intervención general, antes de la puntual. Por ejemplo: cuando planteó el problema de micción de su hijo mayor y su falta de expresión de las emociones, le facilitamos una explicación y unos dibujos para que fuera jugando con su hijo, y de esta forma le fuera instruyendo. A la sesión siguiente le surgieron preguntas acerca de sus propias emociones. De forma que comenzando por lo que a ella le preocupaba más, le recondujo al cuestionamiento propio.

Ésta es una de las formas de intervenir con los padres que consideramos más efectiva porque se evita el cuestionamiento, la autocrítica y la posterior reacción autodefensiva que complica el proceso interno de los padres, ya de por sí muy responsables de su rol de padres. Es decir, en este caso no nos centramos en la falta de control de su rabia que surge en el análisis, sino que nos centramos en el aspecto positivo de lo que se desea. Y cuando en las intervenciones surge dicha rabia, le permitimos que contacte con ella, le explicamos el epiguión (English, 1969), restándole de esta forma responsabilidad, y diciéndole que al hacerlo consciente se puede cambiar. De esta forma le ayudamos a reconducir situaciones proyectando comportamientos adecuados y la cliente se deja llevar con toda su energía porque no la ha consumido en conflictos internos.

Normalmente ya no surgen problemas de las segundas estrategias, porque son problemáticas que ella no se ha planteado. Pero si se presentan, como por ejemplo

cuando nos planteó que su hija es igual que ella y que eso ha provocado que la separen de sus hermanos en el colegio, entonces la reconducimos hacia la autoconcienciación, explicándole que si su hija había aprendido de ella, cuando ella cambiara también cambiaría la niña. Y así se inició la segunda estrategia.

### *Formación en emociones*

Las intervenciones se realizaron por partes, dada la complejidad del mundo afectivo, comenzando la terapia por explicar la definición que Allport (1975) hace de las emociones: se trata de un estado excitador del organismo que muestra signos de que algo no va bien, o de que se está produciendo un progreso. De forma que las emociones, más que reprimirlas, debemos entenderlas.

Le dibujamos la metáfora de las cañerías conductoras de las emociones de Gimeno-Bayón (1996), en las que una llave de paso marcaría la posibilidad de regular las emociones, pasando del nivel de respuesta instintivo al nivel de respuesta socializada, explicándole todo el proceso a nivel cognitivo, para más adelante intervenir en los niveles conductual –o práxico– y emocional.

### *Enseñar a su hijo mayor a expresar emociones*

Comenzamos por el problema que trajo a consulta como el que más le preocupaba en ese momento. La situación es la falta de expresión de emociones de su hijo mayor, que como hemos dicho, se calla y se orina en la cama cuando le ocurre algo. En el colegio también habían advertido a la madre que es un niño muy reservado. Y en los momentos en los que intervinimos, pide ayuda para solucionar este problema que se estaba presentando en ese momento de nuevo. Le preocupa a Sara que, como ella está rompiendo con una pareja que ha estado conviviendo con ellos durante casi un año, y los niños le habían cogido cariño, este hecho pueda tener repercusión en los niños, sobre todo en Beltrán que ya vivió el abandono de su padre (los trillizos ni le conocieron), y por eso cree que, como no expresa nada, se vuelve a orinar en la cama.

*Nota:* Cuando narramos una intervención, al referirnos al cliente utilizamos “C.” Y al representarnos utilizamos “T.”

Comienza con la exposición de la madre hablando de su hijo mayor:

- C. -Me preocupa cómo Beltrán expresa sus sentimientos, ya te lo había comentado. Porque cuando algo le afecta se orina encima, tanto de día como de noche. Ya en P3, al faltar su tutora le ocurría lo mismo. También se muerde las uñas.
- T. -Cuando esto ocurre y le preguntas ¿qué le preguntas? ¿qué te explica?
- C. -Le digo que si le pasa algo y me dice que no, es muy reservado.

A la vista de los resultados del análisis, pudimos constatar la importancia de trabajar con la “Ley de economía de caricias”, es decir, no ser avara en dar a sus hijos muestras de reconocimiento positivo. En otros apartados de los resultados observamos que sólo se contesta a los niños cuando hablan desde el estado Niño Adaptado

Sumiso, pero nunca si hablan desde el estado Niño Natural. Es decir, al Niño Natural de sus hijos les transmite el mensaje de “No existas”. Además, sólo hay caricias condicionales y ni una incondicional. Éste comportamiento creemos que puede tener relación con la falta de expresión de emociones de Beltrán.

De forma que le dijimos que resultaba imprescindible la dedicación de un tiempo personal a cada uno de los niños, y le explicamos el significado del hecho de no contestar a los hijos cuando éstos inician una comunicación: que aunque ella no sea consciente, no contestar significa “No molestes”, “No estés cerca”. Y que de acuerdo con la problemática que presentaba comenzaríamos por el hijo mayor, de forma que el tiempo dedicado a Beltrán lo utilizaría en su educación emocional.

Le facilitamos unos emoticones con los que jugar y trabajar con su hijo, de forma lúdica, es decir desde su estado Niña, para conseguir que el niño participara. Como le costaba bastante dejar de lado por un rato su rol de madre controladora y situarse en su estado Niña, para la realización de este ejercicio realizamos “*role playing*” en forma de ensayo para ubicarla en cada uno de los estados del Yo.

Esta señora realizó esta tarea con mucho interés, situándose, como le habíamos indicado, en su estado Niña, lo que le permitió conectar con el estado Niño de su hijo.

Le preguntaba a su hijo: “Mira estos emoticones ¿cómo estas ahora?”. Y él le respondía con la inmediatez, por ejemplo: “ahora tengo hambre”. Poco a poco, le fue explicando cosas que habían pasado antes, o el día anterior.

Durante la intersesión esperamos –como así ocurrió– se produjera un aumento progresivo en su habilidad empática, a medida que iba aumentando su nivel de conciencia emocional, acrecentando la flexibilidad en las interacciones con los niños.

En la siguiente sesión confesó que estaba utilizando el mismo sistema con ella misma, casi sin darse cuenta, y que traía muchas preguntas sobre algunas emociones propias. Esta motivación nos facilitó abordar el tema de las emociones partiendo de la espontaneidad de su expresión de sentimientos que le causaban problema.

### *Regular las emociones de la madre*

Está por un lado que el motivo de consulta y petición de ayuda era para no descontrolar su rabia, y por otro lado los resultados del análisis también reflejaban sus propios problemas con la alegría, aunque Sara no era consciente.

Dado que se trata de un estilo de personalidad obsesiva, es lógico encontrarnos también con una acusada limitación para las emociones y sentimientos relacionados con el placer y la alegría. Éste último aspecto quedó confirmado en el análisis realizado que reflejaba esta limitación, con ella misma y con sus hijos, por lo que lo tratamos y exponemos más adelante, cuando intervenimos con la prohibición de la alegría en la piscina y el patio.

Otra problemática que nos planteó es que, en muchas ocasiones pensaba una cosa, pero hacía otra, y se sentía mal, pero también se sentía mal cuando hacía lo que pensaba. No estaban, por lo tanto, de acuerdo y en el mismo camino la cognición, el comportamiento y la emoción.

En varias situaciones del video, pudimos ver que cuando se le disparaba la rabia, reaccionaba de forma exagerada e implementando consecuencias negativas hacia los niños de forma inconexa con la situación, lo que inevitablemente conducía a desorientar a sus hijos. Atendiendo su propia petición, era conveniente intervenir reorientándola en el gobierno y regulación de sus emociones.

Comenzamos ofreciéndole el gráfico de “Educación emocional” (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001) (que ya le habíamos dibujado), pero en este caso pudimos profundizar más. Se refiere a cuatro emociones básicas: miedo, tristeza, rabia y alegría. Cada una de ellas corresponde a un estímulo de peligro, pérdida, daño o satisfacción, y va a dar una respuesta primaria de huida, aislamiento, agresión o explosión. En este gráfico se representan las emociones por medio de una cañería por la que, según su autora circula la energía del sujeto. De forma que cuando una emoción está prohibida, queda cerrado el paso a la expresión de esta emoción por su conducto, y en ocasiones esta emoción sale por otro conducto. Un ejemplo sería cuando está prohibida la rabia, el sujeto la reprime y se pone a llorar. Y otra situación sería cuando la rabia sale de forma primitiva, sin una respuesta socializada, que conviene aprender.

Se le facilita información acerca de qué son y para qué sirven las emociones y los sentimientos, teniendo cuidado en afirmar el carácter positivo de cada una de las emociones, pero que respecto al comportamiento y expresión de las mismas no siempre es el correcto porque puede estar afectado de un aprendizaje inadecuado.

Se trató, por lo tanto, de una forma didáctica, con el objetivo de conseguir una comprensión cognitiva con su correspondiente expresión comportamental socializada de las emociones. Después realizamos una adaptación resumida del ejercicio llamado “Esculpiendo mis emociones” (Gimeno-Bayón, 1985), en el modo que explicamos: Al finalizar la explicación de cada una de las emociones, y tras una breve relajación, le pedimos que recuerde cuándo fue la última vez que la sintió, por ejemplo miedo, ante un estímulo de peligro. Después respecto a la rabia ante algo que sentía como una agresión, conectando primero con la sensación interna, y después cual es la reacción externa.

Ante las situaciones surgidas, para regular el nivel emocional se utilizó la técnica de las dos sillas, conectando con la sensación sentida por ella misma, en situaciones problemáticas. Primero se expresaba desde ella misma. Después ocupaba la segunda silla como si fuera la persona con la que había tenido el problema. El objetivo, en este trabajo es conectar con las propias emociones y con la empatía por los demás.

Como había recibido una formación distorsionada de las mismas, especialmente de la expresión adecuada de las propias emociones, se realizó otra intervención vivencial que reflejara de dónde provenían para, desde esa base, reconstruir nuevas formas de cognición, comportamiento y, en consecuencia, emoción.

Después de una reflexión se compartieron aspectos y comportamientos concretos, así como puntos de vista. Respecto a la rabia, se le preguntó quién tenía

un comportamiento parecido al suyo, y comentó que, tanto su padre como su madre, pero con comportamientos diferentes (ninguno adaptativo).

Como le ocurría a Sara, a veces nos desesperamos en nuestra búsqueda de formas de ser diferentes, y sin embargo, somos atraídos por pautas de comportamiento aprendidas que nos resultan viejas y familiares.

Los resultados de estas sesiones no solamente sirvieron como base para ir posteriormente trabajando las emociones que iban surgiendo, sino que dio lugar al inicio de la estrategia de auto-concienciación que teníamos prevista, partiendo de la similitud de su expresión de la rabia con la de sus padres.

#### *Repetición de pautas de comportamiento paternas*

Estos resultados obtenidos de repetición de pautas de comportamientos no adaptativos nos condujeron hacia la intervención con el epiguión (English, 1969), como estrategia central de la autoconcienciación de su comportamiento.

#### *Fantasía Guiada: Revisión del pasado (Gimeno-Bayón, 1984)*

Comenzamos con una sesión de Fantasía guiada (también llamada viaje imaginario), tomado prestado de Assagioli (1993), de El ensueño dirigido de Desoille (1973), o la del “Tren despidiéndose del pasado” (Gimeno-Bayón, 1984). Realizamos un viaje imaginario adaptado a la situación concreta de la cliente, y a las edades y situaciones que deseábamos fueran reflejadas.

Llevando a Sara a un estado de relajación (pero no tan relajado como la hipnosis o pre-hipnosis), acompañado de música suave y con las instrucciones de relatar las vivencias como si estuvieran ocurriendo en el presente, ya que la fantasía está orientada hacia el centramiento en la situación imaginada, con la edad y entorno vividos en el aquí y ahora.

Nuestra propuesta de fantasía fue: “El viaje que vamos a realizar es en un pequeño tren amarillo. Realiza un recorrido por una montaña conocida por ti. Iremos retrocediendo en el tiempo a cada parada que haga el tren, comenzando por tu niñez. Intentarás evocar situaciones en las que estaba alguno de tus padres (como puede verse, presentamos ambigüedades que ella ha de rellenar en su fantasía), e iremos retrocediendo en edad. Comenzamos el viaje, y cuando llegues a la primera parada me avisas, después me explicas el escenario, los personajes y qué está ocurriendo. Me lo relatas en presente, como si estuviera pasando ahora. Tú eres esa niña”

Relata una escena en la que estaba en su casa con sus hermanas, estaban solas.

- C. - Mi madre siempre está haciendo cosas, no recuerdo nada con ella. Todos mis recuerdos son con mis hermanas. Recuerdo a mi madre en la cocina, siempre preocupada.

Al llegar mi padre a casa le cuenta todo lo que habíamos hecho mal y yo me preguntaba ¿porque quiere que se enfade con nosotras? Le notaba rabia, su rabia.

Echo de menos que hubiera sido más cariñosa. Sí me daba besos, pero no

recuerdo besos de cariño. La comprensión no existía, ni la empatía tampoco. Ahora lo veo y ahora lo reclamaría.

No me siento querida por nadie.

Recuerdo dejarnos solas para ir a comprar. Yo como mayor (pocos meses mayor) era responsable, pero como contrapartida no sentía recibir nada. Darme responsabilidad era únicamente su deferencia. Recuerdo un día que nos dejó solas y un señor llamó y no le abrí, le dije que tirara el papel por debajo de la puerta. Dijo: está bien no abrir la puerta, pero a “X” tenías que haberle conocido. Siempre hablaba con un fondo de recriminación.

- T. - Le insistimos en hablar en presente. Ahora volvemos a subir al tren, para bajarnos en otra estación donde estás con tu padre.
- C. - Mi padre nunca está, y cuando está se enfada por lo que mi madre le decía para que él nos riñera. A mi padre le tengo miedo, sólo me sentía especial al esperar mi regalo el día de mi cumpleaños. Los demás regalos y lo que pasara no me importaba.
- T. – Respira... (espacio de respiración) Volvemos a subir al tren, y volveremos a bajar en la siguiente estación, en la que habrá una escena de ti de pequeñita con otros miembros de tu familia.
- C. - Mis abuelos paternos no me querían, ni a mi ni a mis hermanas. No lo sentí en su entierro.
- T. (gesto y sonrisa rogando que hable en presente)
- C. - Mis abuelos maternos. Con ellos tenemos más relación, nos llevan de vacaciones. La abuela compra nuestro cariño: nos da cosas a cambio de hacer algo. Besos de cariño no había. Con mi hermana pequeña sí, pero también se le terminó al nacer nuestro hermano pequeño.

Mi abuelo siempre habla de nuestras primas, dice: que guapa es la Ana (su preferida) y María es más fea. Siempre era la Ana, nunca oía nada de nosotras, y éramos tres.

Yo, personalmente siempre me he sentido el patito feo de la clase. (Llora).

- T. - Son recuerdos muy duros ¿verdad? (espacio)
- T. - Ahora respira, contacta y quédate en esos sentimientos.
- C. - Me siento muy mal, confusa y muy triste.
- T. - Bueno, ahora nos despedimos del tren y vamos a comentar lo que ha ocurrido.

De acuerdo con May (1967), para calificar de encuentro una situación, debe haber un compromiso con la realidad. No basta con recordar imágenes del pasado, sino que es preciso dirigir este encuentro de su Yo más profundo hacia el encuentro con el mundo exterior. Se trata, por lo tanto de elaborar lo ocurrido, de confrontar y ayudar a Sara a integrar esas vivencias con su realidad actual.

- T. - Ahora vamos a ver qué crees que has aprendido con estos recuerdos.
- C. - No sé... creo que estoy yo también chillando a mis niños. Siempre preocupada y con trabajo.



- T. - Muy bien. Sigue.
- C. - Me siento culpable. Yo ya sé que está mal, pero no se como hacerlo.
- T. - Está muy bien porque has conectado lo que sentías tú con lo que pueden sentir tus niños. ¿crees que eso te dará fuerzas para reconducir la situación?
- C. - Si, pero no sé cómo hacerlo. Yo ya sabía que no me gustaba ponerme tan rabiosa.
- T. - No te preocupes, yo te ayudaré. Ahora lo que quiero es que durante esta semana contactes con tus sentimientos y estas vivencias, ya trataremos cómo hacerlo la semana próxima.

El conocimiento de la forma en que se experimenta a sí misma y a su mundo y la comprobación del origen de antiguas pautas abren la perspectiva hacia una posibilidad de cambio, ya que se desvía la atribución de su comportamiento desde sí misma y sus capacidades, hacia otra causa: la introyección y mimetismo aprendido de experiencias infantiles que ella puede cambiar mediante un proceso de trabajo con los patrones.

De forma que, el cambio intrasesión (Greenberg, 1993) consistió en que pudo darse cuenta de que estaba repitiendo pautas y tomó conciencia de cómo se podían sentir sus hijos. De todos modos, en esta ocasión lo que pretendíamos era centrar su atención en la repetición de pautas de comportamientos y en sus propias vivencias de esa situación, ya que para tratar cómo se sentían sus niños consideramos mejor realizar otra sesión vivencial, que explicamos más adelante, siguiendo la evolución de las estrategias proyectadas.

Para la planificación intersesiones, tomamos la idea de las cuatro fases del pensamiento creativo de Wallas (1926): información o preparación, incubación, iluminación y verificación. Por ese motivo en este momento consideramos necesario dar espacio a la incubación de todas estas vivencias.

### *Trabajo con las introyecciones y descontaminación del Adulto*

Como consecuencia, en la intersesión fue plenamente consciente de las carencias de su infancia, y de la repetición de pautas de comportamiento. En la presente sesión se trabajó con su forma de distorsión: una introyección, en el que la persona construye la realidad en base a prejuicios del pasado que ha ido elaborando de sus propias vivencias, creando un mapa cognitivo distorsionado.

El problema de estas introyecciones es que se produce una incorporación en bloque, sin proceso crítico, y por lo tanto sin juicio de realidad respecto a esa información recibida que se ha integrado. Esta falta del proceso crítico podría explicar el estadio moral (en desacuerdo con su edad) en el que se encuentra. Además de una falta de conciencia del problema, la persona da por sentado que su pensamiento es correcto, y por lo tanto estas distorsiones cognitivas se asumen como algo normal.

Las observaciones realizadas para su identificación proceden del análisis del vídeo, por medio del cual identificamos juegos de poder y juegos psicológicos, y

al preguntarle si su madre reaccionaba igual cuando ella era pequeña, se dio cuenta de que sí, que incluso utilizaba frases idénticas. Se estaba produciendo con estas introyecciones –según el modelo del Análisis Transaccional– una contaminación del estado Adulto del yo por el estado Padre, el cual origina en conjunto un matiz autoritario, una rigidez cognitiva estereotipada y una rapidez en las interpretaciones, que denotan la ausencia de un proceso reflexivo. Por ejemplo, estalla chillando y les riñe a los niños (utilizando las mismas palabras de su madre) si no hacen lo que ella quiere en ese momento.

Después de analizar situaciones, reconoció que esta imitación era provocada, no tanto por sumisión afectiva hacia sus padres, sino por sumisión cognitiva, y no por miedo a disgustarse con ellos o que ellos se molestaran, sino que, por miedo a equivocarse actuaba de la misma forma que le resultaba familiar.

Le explicamos que la vinculación con los padres tiene una fuerza tal que escapa a la razón porque la energía que los mantiene trasciende la mera voluntad, y pueden llevar a emociones o sentimientos adoptados (English, 1969). A pesar de ello, una vez acude a terapia y ya es consciente de dónde proviene su comportamiento, queda liberada y puede asumir su responsabilidad y efectuar los cambios que desee.

Esto nos lleva de nuevo a la necesidad de una maduración en su estadio moral. Recordemos que estaba situada en el nivel premoral, en el que considera un comportamiento de los niños bueno o malo, según las consecuencias que le reporte a ella misma. Como este tema nos parecía muy importante y nuclear a causa de la proliferación de riñas a los niños, era preciso tratarlo con sumo cuidado para obtener éxito.

Un primer paso para la descontaminación del estado Adulto (contaminado en este caso por el Padre) es trabajar con la diferenciación entre el pensamiento de las figuras de su padre y de su madre con su propio criterio. En esta descontaminación, con la finalidad de realizar una diferenciación espacial entre su lógica y lo introyectado, planteamos una adaptación de la “Entrevista al Padre” de McNeel (1976). Utilizamos la técnica de las dos sillas, en las que en una silla se sentaba ella y en otra su padre (imaginariamente). Y después, una vez finalizada, se procedió de la misma forma con su madre.

La confrontación la realizamos haciendo preguntas dirigidas a activar su pensamiento lógico, a estimular la crítica respecto de alguno de los comportamientos de sus padres, imitados por ella. Siempre que trabajamos con las figuras paternas, una vez concluida la intervención, aclaramos que estos criterios transmitidos por sus padres, no necesariamente coincidirían con los de sus padres, sino que ellos a su vez, han podido proceder de otras figuras paternas de ellos, y también realizarlo de forma inconsciente. Recordó a sus abuelos, y dijo que sí le encajaba. Este último procedimiento sirve para poder internamente desculpabilizar a los padres, de forma que aumenta la comprensión de las limitaciones de los mismos.

Le solicitamos que, dejando de lado las introyecciones, utilizara su estado Adulto para ver qué le parecían algunas situaciones concretas que ella repetía, sin darse cuenta. Reconoció que muchas de las riñas que tanto la alteraban estaban

producidas por la lógica de la edad de los niños, y porque ella a veces estaba cansada. Asimismo le solicitamos nos dijera cómo le gustaría delinear las líneas básicas de sus convicciones fundadas en su propia reflexión y experiencia, y en qué cambiarían respecto a sus introyecciones anteriores. Se trata, en definitiva de lo que en Análisis Transaccional se llama una descontaminación del Adulto.

Teniendo en cuenta que se trata de una persona con rasgos obsesivos (muy centrada en un tipo de pensamiento lógico-abstracto), que tienden a prolongar al máximo la elaboración, como defensa frente al compromiso y sus miedos a equivocarse, optamos por planificar pequeños cambios comportamentales que ella aceptara. Por ejemplo: Cuando se empezaba a enfadar pararse, respirar y esperar a estar tranquila. Después ya pensará qué ha ocurrido.

El resultado intrasesión, observado desde el modelo Nivel de Conciencia Emocional, NCE (*Levels of Emotional Awareness, LEA*) (Lane y Schwartz, 1993), aplicado al conocimiento que Sara tiene de su mundo interior, podríamos decir que ha pasado del nivel 3 de conciencia emocional (pre-operacional) en la que tenía una consciencia inconsistente de la experiencia de sus niños, al nivel 5 (formal) en el que ha aumentado su empatía y posee un conocimiento multifacético del estado de los mismos, basado en la habilidad de imaginarse a sí misma en el contexto de ellos. Ha adquirido, por lo tanto experiencia emocional, haciendo conscientes los estados emocionales (Botella, 1993).

Más adelante –como comentaremos en el apartado de “Resultados de la intervención”–, pudo ir hablando con sus padres sin pelearse con ellos, algo impensable para ella, porque anteriormente, tanto con su padre como con su madre cualquier tipo de comentario se convertía en un conflicto familiar y se enzarzaban en discusiones con un mal final. Comentó que incluso había podido hablar con sus padres, y delante de los niños, de temas de religión, del rey, y de temas espirituales, sin estresarse, y que a pesar de las diferencias consiguió respetarles en su criterio y no intentar imponerles el suyo.

Se proyectan los cambios de comportamiento, en coherencia con lo anotado en la sesión, pero ahora conociendo porqué lo hacía de la forma en que lo hacía antes, y qué decisión ha tomado de cambios de actitud y comportamientos. Éste conocimiento, consciencia y motivación provoca sentimientos de seguridad en ella y favorece una actitud más positiva.

### *Prohibición de la alegría en la piscina y el patio*

A partir del trabajo anterior, ya resultaba más fácil trabajar con cambios de comportamiento para con los niños. La intervención con los comportamientos disfuncionales comienza por la comprensión de sí misma, de sentirse orgullosa de que al sentirse disconforme con su actuación como madre, pero no sabiendo qué hacer, fuera lo suficiente valiente como para acudir a terapia a solucionar el problema. Al convertir pensamientos negativos de autoculpabilidad, en otros positivos de ser valiente para cambiar la situación, esto le aporta fuerza y seguridad

para emprender la difícil tarea.

La comprensión de cómo se sienten sus hijos vino dada de forma automática en las sesiones en las que recordaba qué problemas tenía ella de pequeña con su madre y con su padre. Con el objetivo de comprobarlo, y conectando con los recuerdos actualizados de sus vivencias infantiles, le instamos a recordar sus propias vivencias respecto a la alegría. Tomó conciencia de que ella misma tenía prohibida la alegría. De hecho recordó cómo cuando reían las hermanas por alguna tontería, venía su madre a reñirles por algo, y se acabó la risa, asociando risas con bronca.

Intrasesión tomó conciencia de sí misma, pero en la siguiente sesión dijo lo mal que se sentía porque era consciente de que repetía pautas de comportamiento y no quería hacerlo. Como reconocía la propia madre: “Sé que lo hago mal, pero no sé cómo hacerlo”, se le argumentó que era lógico dado que no tenía un modelo orientativo en positivo, que le orientara qué era lo que sí podría hacer. De forma que ella tenía que construirlo, con nuestra ayuda, de forma que comenzamos por uno de los aspectos reflejados en el vídeo.

Comentamos con la madre nuestra observación en el vídeo: que castigó a sus hijos a estar toda la tarde sentados en el sofá por estar jugando en el patio con agua y mojarse, estando prohibido. Ante nuestras preguntas sobre dicha prohibición en pleno verano, argumentó que tenía miedo a que se resfriaran y, que como son cuatro se lo pueden pegar uno a otro, así que mejor que no se mojen. Le comentamos que parece que se trata de una sobreprotección excesiva en relación a un riesgo, que, en realidad nunca había ocurrido. El riesgo de resfriarse en pleno verano por mojarse en el patio soleado de su casa es mínimo, mientras que esta restricción no les permite disfrutar de juegos al aire libre.

Del mismo modo, también le preguntamos sobre otra prohibición o riña, que en este caso era por salpicar en la piscina. Y como mostramos en el vídeo el salpicado real no sobrepasa la medida de dos cabezas. Tanto por este motivo, como por la serie de riñas que observamos en el análisis, nos da la impresión de que son problemas muy subjetivos.

El comportamiento de los niños, según vimos en el vídeo, obedecen, se reprimen y dejan de reír y jugar entre ellos para no salpicar, y que la madre no les saque del agua, lo que conduce a las mismas repercusiones de privación de la alegría. Por consiguiente, estas normas aplicadas a unos niños de entre 3 y 6 años nos parecen exageradas porque les impide el desarrollo de su creatividad, de su experimentación en cosas que no les son perjudiciales, y consideramos que las necesidades de exploración de los niños no pueden estar limitadas de esta forma.

De acuerdo con la teoría del AT, estos comportamientos restrictivos de la madre, reflejan miedos que corresponden a su estado Niña, no al de su Adulta. Decidimos comprobar si la madre también tenía prohibida la alegría y su Niña interior se reprimía y, en consecuencia, cuando ve a sus hijos disfrutar también los reprime, y a modo de Kelly (2001), le preguntamos. Su respuesta fue que sí, que se

ponía nerviosa, como si hubiera algún riesgo, pero no sabía porqué.

Comenzamos con una sesión “reniñamiento” a modo de James (1982; 1971), que se utiliza en AT cuando en una persona existe conflicto entre su estado Niño Natural y Niño Adaptado. En estos casos, los sentimientos y comportamientos fluctúan entre la sumisión a las instrucciones paternas y la rebelión contra éstas. Este conflicto se observa en personas cuyos padres no le permitieron ninguna clase de felicidad o placer, a menos que cumplierse con ciertas condiciones muy rígidas, y éste es el caso de Sara.

Lo primero que trabajamos fue la distorsión de una identificación cognitiva: la proyección de temores, con un resultado de un exceso de prohibiciones. Para ello realizamos una “Descontaminación de deseos y temores” (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001, p. 354), en la que confrontamos únicamente sus temores, que era lo que provocaba las prohibiciones y riñas.

Comenzamos formulado las siguientes preguntas: ¿qué es lo peor que les puede ocurrir a los niños si saltan en la piscina? ¿y si se mojan en el patio? Y si así ocurre ¿qué harás si esto ocurre? Al permitir esta fantasía temida, se dio cuenta de que, por un lado no era tan terrible, y por otro que podría utilizar sus propios recursos y no llegarían a ser tan terribles las consecuencias como en su fantasía (todos los niños enfermos).

Además, aprovechando que ella tiene una buena base matemática, le ayudamos a reflexionar y distinguir entre “posibilidad” y probabilidad”, dejando claro que la posibilidad siempre existe, pero la probabilidad es reducida en comparación a sus temores. Le propusimos que indicara la proporción de probabilidad de que ocurriera lo temido en ambos casos, como forma de que quedara libre de la inundación emocional distorsionante a la que su subjetividad le estaba conduciendo.

Le sugerimos la exploración de nuevas opciones de comportamientos a construir. Como forma de distinguir lo correcto de lo que ella había asumido como normalidad, le explicamos el funcionamiento positivo de la alegría, de Gimeno-Bayón y Rosal (2001, p. 423), con el que hemos realizado un resumen adaptado a éste trabajo familiar: Funcionamiento positivo de la alegría.

Como forma de “reniñamiento” (James, 1982) le recondujimos a posicionarse en su estado Niña:

T.- Cómo eliges disfrutar... ¿a qué quieres jugar ahora?

C.- Me cuesta un poco. Yo era una niña que nunca jugaba... no recuerdo jugar con muñecas, porque tenía que responsabilizarme siempre de otras cosas.

T.- Procura conectar tu Niña con la alegría, pensando con qué cosas te gustaría jugar en la actualidad

C.- Me divierte hablar con las amigas

T.- ¿Te puedes permitir dedicarte un tiempo libre para hacerlo con tranquilidad?

C.- Sí, fuera de los horarios de los niños, porque si es mientras estoy dándoles de comer o haciendo otra cosa, me estreso.

T.- Ahora puedes escoger entre jugar y disfrutarlo, o jugar y no disfrutarlo

(Goulding y Goulding, 1976) ¿qué actitud deseas tomar?

C.- (Ríe...) sí, es cierto, decido disfrutar. Pero me gustaría hacerlo en casa, con mis hijos.

T.- Conforme, pero te has de sentir y comportar como una niña.

C.- ¿Y si se me suben a las barbas?

T.- Ah, entonces lloras y les obedeces (intervención paradójica)

C.- (Ríe...) Lo he captado: lo que me has dicho antes de mis recursos.

T.- Un abrazo.

Se trataba de jugar con sus hijos como si ella fuera otra niña. Aunque le surgieron los miedos a que la desobedecieran, como se ha comentado, estaba decidida a hacerlo. A la semana siguiente comenzó a intentarlo jugando con la *play* y su hijo mayor. Se pudo comprobar en el vídeo cómo desarrollaba su creatividad para conseguir incorporarse y comentar el juego con su hijo, mientras él estaba acostumbrado a jugar sólo. Ella dijo: “le encanta estar conmigo, así que no hay problema, jugaremos a lo que sea”.

Se ha consolidado este comportamiento, y va adquiriendo más facetas en otras situaciones, y de esta forma se propicia una intimidad emocional con los hijos.

### *Intervenciones para neutralizar los juegos psicológicos*

Los resultados nos muestran una diversidad de juegos psicológicos que utiliza la madre:

“Abrumada”, “Mira lo que me has hecho hacer”, “Rincón” o “Te pillé”. También utiliza juegos de poder: “Intimidación”, “Lo tomas o lo dejas”.

En consecuencia, se realizaron diferentes intervenciones para neutralizarlos. Por ejemplo, para el juego “Rincón”: En una de las ocasiones en las que se presenta este juego, es a la hora de comer. Éste es con el que intervenimos, pero se trata de algo que ocurre muy a menudo como pudimos ver en el análisis de transacciones, que da como resultado una alta *Grounded* de transacciones cruzadas angulares partiendo del Padre Crítico de la madre al Niño Adaptado Sumiso, que es equivalente al juego “Te pillé” y al “Defecto”. Veamos un ejemplo.

Se evidencian una serie de limitaciones, que más bien son prohibiciones, como por ejemplo a la hora de comer: los niños no pueden hablar, y cuando alguien habla la madre le dice que si está comiendo ha de tener la boca llena, y que con la boca llena no se habla. Éste comportamiento, desde nuestro enfoque de estructuración del tiempo de AT, refleja un tiempo dedicado a juegos psicológicos, el juego del “Rincón”, en la que los niños no tienen salida: si hablan siempre estará mal porque por un lado no se puede hablar con la boca llena, y por otro, si tiene la boca vacía es que no está comiendo, de forma que también hay riña. También lo podríamos calificar como un tipo de presión que lo que pretende es atrapar al sujeto en una transacción de doble vínculo a la que se refiere Watzlawick (1995) y lograr que los niños se acantonen en un rincón y complazcan esas exigencias desde la sumisión, o bien como un juego de poder (consciente, no inconsciente como el juegos psico-

lógico) que utilizan algunos padres como forma de control (Steiner, 2009; 2011).

Preguntándole a la madre qué objetivo tenía y qué enseñanza les deseaba transmitir con esta prohibición reconoció la madre que era “que comieran deprisa, y terminar”. Éste último aspecto tiene que ver con el mensaje “Date prisa”, para el cual realizamos otra sesión. Y también con el nivel premoral de conciencia de la madre (Köhlberg, 1975), en el que la forma de comer de los niños está mal porque a ella le entretienen más de lo que quiere, sin tener en cuenta las necesidades de los niños.

Para ella la hora de la comida era estar chillándoles continuamente (nos lo comentó, y lo pudimos confirmar en los videos) y dijo además que por eso les dejaba a comer en el colegio, porque tenía el sentimiento de que los hacía sufrir.

La hora de la comida puede concebirse como un momento social, que cumple la función de ser agradable e invitar a compartir, a crear una atmósfera de intimidad emocional. Al tomar esta señora conciencia de que se trataba de intereses propios nos pidió orientación para llevar a cabo las comidas de esa nueva forma.

Más que unas indicaciones, le preguntamos cómo sería un “Modelo ideal” para ella (Assagioli, 1993), que habría de construir puesto que no lo había vivido jamás. Primero debía encontrar a alguien (no importaba si se trataba de una amiga, una protagonista de una película, etc.) a quien ella admiraba por su inteligencia y comportamiento agradable. Después se ha de imaginar aquello en lo que se puede convertir, con independencia de lo que cree que es. Es decir: se debía imaginar que ella misma era su modelo ideal y teatralizar su nuevo comportamiento.

Para la construcción de este “Modelo ideal” le propusimos un *Role playing* “como si” (Moreno, 1959), como forma de explorar los procesos espontáneos de autoorganización. De hecho, Kelly (2001) también se interesó y recibió influencias de los trabajos de Moreno, introduciendo la “terapia del Rol Fijo”. Esta representación teatral, como es conocido, cuando se realiza en un contexto seguro y experimental puede proporcionar oportunidades muy valiosas porque a través de esa fantasía la cliente puede observar a alguien que supera el reto de las opciones más definidas.

Sara comenzó a realizar el *Role playing* de su “modelo ideal” como si ella fuera este modelo ideal creado por ella: concibiendo la hora de la comida como un momento social se mostraba agradable. El terapeuta hacía el papel de niño y decía: “Oh, perdona mamá, se me ha caído el agua”, y ella, riendo de su propia reacción anterior, reorganizaba su respuesta. Intra-sesión fue capaz de darse cuenta y aprendió a rectificar algunos comportamientos poco considerados.

Posteriormente vimos en los videos cómo los niños hablaban, aunque todos a la vez, pero en todo caso mostraban ganas de compartir cosas de niños de su edad. Como todo lo demás, se fue evidenciando un proceso de avance, acompañado por pequeños retrocesos. En un vídeo lo pudimos observar: cómo se produjo un buen comienzo, pero que, en el momento que se empezó a poner nerviosa la madre, (se) cortó el vídeo, por lo que supusimos que estaba siendo consciente de su reacción. No lo consideramos negativo, sino positivo porque esta señora fue capaz de darse

cuenta en el momento en que le ocurría de que no le gustaba su comportamiento, lo que demuestra una autorreflexión que propicia el cambio de comportamiento posterior. Más adelante, ella misma se mostró muy contenta con los avances.

### *Juegos de poder: abandonar el control*

En algunos casos hemos detectado que se utilizaban juegos de poder, como “Lo tomas o lo dejas”, cuando la madre les dice “Esta casa la pago yo, si no estáis contentos os buscáis una casita y os la pagáis vosotros”, que también es a la vez otro juego de poder: la “intimidación conversacional”, que utilizaba mucho por medio de interrupciones, levantar la voz, gritos, gesticular. También adoptando una posición física dominante estando de pie con unos niños pequeños, en lugar de agacharse a su altura cuando hablan. Estos juegos manipulan el temor a la violencia y la culpa. En este caso mediante la intimidación conversacional, levantando la voz o chillando enfadada, son efectivos porque consiguen la obediencia y la culpa de los niños.

También utilizaba habitualmente a continuación la redefinición del problema. Por ejemplo, cuando un niño le dice “queremos jugar en el sofá. Mira, me como esto”, la madre redefine “Las cosas al patio”. Es decir, hace una redefinición (Steiner, 2009) de cuál es el problema: que las cosas han de estar en el patio. Se puede observar cómo ha cambiado desde las preguntas del niño hacia la discusión sobre el orden de las cosas y la obediencia, mediante una redefinición de la situación, añadiendo un tono más alto. Ahora los niños pueden obedecer o defenderse de las acusaciones, pero sus preguntas han quedado completamente apartadas porque la madre ha cambiado las premisas, que en este caso serían: ¿cómo me pedís algo? ¡Lo que tenéis que hacer es llevar las cosas al patio! Quien decide las premisas, podrá controlar.

La redefinición también se utiliza como un mecanismo de defensa (Mellor y Schiff, 1975). Mediante estas “transacciones redefinitorias” mantienen su punto de vista sin permitir que los niños piensen con autonomía, aunque de esta forma dejen de dar importancia a las necesidades de los niños. Además éste tipo de transacciones tienen como finalidad cambiar el marco de referencia a través del desvío de la cuestión que se está tratando.

La forma de intervenir fue con un trabajo de dos cojines, en el que planteando situaciones de interacción concretas (únicamente nos dio tiempo a tratar la citada de “las cosas al patio”), ella estaba en un cojín y un hijo en el otro y se le realizaban preguntas, al niño del tipo, por ejemplo: ¿te sientes escuchado / comprendido / atendido / querido... etc.? El objetivo, como es habitual en este tipo de intervenciones vivenciales, es que la persona logre sentir lo que su hijo percibe, y en consecuencia se responsabilice de su actitud. Como es mucho el cariño que siente por sus niños lloró, y le ayudamos a mantenerse en esa emoción respirando lentamente. Después dijo que se había sentido como cuando ella era niña, y que eso no lo quería para sus hijos. Le dejamos relajada un rato con esos recuerdos y le felicitamos por su esfuerzo. Su despedida fue de agradecimiento.



*Cambiar juegos psicológicos y juegos de poder por juego lúdico*

Como quedó explicado anteriormente, el Juego lúdico es una estructura del tiempo (Cowles-Boyd y Boyd, 1980), y según estos autores sube un escalón en la estructura del tiempo respecto a los juegos (psicológicos y de poder), quedando entre los juegos y la intimidad. Se trata, por lo tanto, gracias a sus características similares, de un intento de intimidad, que se practica desde los estados Niño – Niño.

Nos gustó la recomendación de estos autores de utilizar técnicas para cambiar de los juegos a juego lúdico, con la finalidad de no confrontar directamente los juegos con el cliente, y utilizar la energía del mismo para acelerar la terapia, hacerla menos dolorosa y más divertida, especialmente tratándose de una señora que, después del trabajo anterior, estaba sumamente predispuesta a efectuar cambios.

El objetivo de ésta y de varias de las intervenciones realizadas es la de conseguir la intimidad emocional con sus hijos. En la intimidad no hay “mensajes secretos”, el nivel social y psicológico de las interacciones son congruentes, es además una relación Niño a Niño (la madre también juega como si fuera una niña) en el que se expresan los sentimientos y deseos sin censuras. Ésta es una diferencia importante entre la intimidad y los juegos psicológicos o de poder (Stewart y Joines, 2007).

En esta ocasión se trataba de realizar juegos al aire libre, a un juego que pudieran jugar todos, y todos pudieran decidir por sí mismos. Este tipo de juego lúdico ofrece múltiples opciones para el desarrollo de la confianza, la intimidad, la autonomía, proporciona además excitación, alegría y espontaneidad, y contacto de los niños con su madre.

La siguiente sesión nos dijo que había estado jugando con ellos en el parque a “pillar”. Nos dijo que consiguió disfrutar y que se sentía sumamente feliz al verlos reír e ir detrás de ella para preguntarle si podrían jugar otro día también.

*Introducir cambios en la transmisión de Caricias*

Tanto Berne (1964) como Steiner (1978) destacan que el control de las caricias es mucho más eficaz para manipular el comportamiento humano que las brutalidades o castigos, que hoy no se utilizan para controlar los niños. Y éste último autor redactó la famosa “Ley de economía de caricias” que se utiliza con los hijos. Resume que el intercambio libre de caricias es una actividad controlada, una situación en la que satisfacer la necesidad de caricias no está al alcance –en este caso– de los niños. De forma que resulta que lo más humano de las capacidades, que es la capacidad de amar, le es robada y se les vuelve en contra, porque se utiliza para obtener de ellos la conducta deseada.

En este caso también se produce una gran escasez de caricias, que se manifiestan en la distancia social, en las transacciones sin respuesta y en las transacciones cruzadas angulares.

Por un lado vemos que en la distancia social (proxemia), la madre se mantiene físicamente distante pasando por al lado de los niños sin dirigirles la palabra, continúa de espaldas cuando su hija le habla, o hace un gesto sin mirar a otro hijo

cuando éste le habla. Al elegir la madre este tipo de distancia, está indicando a los niños cuánto está dispuesta a intimar. Además esta proxemia emite el mensaje de “no te acerques”, que es contrario a la transmisión a los hijos del valor de intimidad (Davis, 1998).

En los vídeos observamos que no habla con los hijos. Incluso le preguntamos si le daba vergüenza que le grabara la cámara, porque no aparece hablando con los niños más que en contadas ocasiones, el resto están hablando y jugando entre ellos. Si embargo, se le oye que está por allí. Su respuesta fue que no, que eso que se ve es lo normal de cada día. Que si ella está, por ejemplo planchando, se pone en un lado para que no se puedan quemar y vigila que no hagan ninguna trastada.

Este comportamiento puede ser aprendido, podría estar relacionado con sus vivencias en la infancia con su propia madre, ya que ella explicó que “su madre estaba por allí, pero siempre estaba atareada”.

Y por otro lado, en el análisis de transacciones observamos que se produce un vacío de respuestas, es decir la madre no responde a las preguntas o iniciativas de comunicación de los niños, así como respuestas del tipo de transacciones cruzadas angulares (en las que la comunicación tiende a interrumpirse), de manera que la madre se dirige a los niños de forma fija desde su estado Padre Crítico (criticando comportamientos, acciones u omisiones de los niños) al estado Niño Adaptado Sumiso, respondiendo éstos habitualmente con obediencia.

En la intervención, por lo tanto, habrán de coordinarse varios objetivos:

- Potenciar el estado Padre Protector ausente, que la madre no lo utiliza para dar explicaciones a los hijos. De esta forma, los niños se quedan sin mapas de referencia.
- Descuenta la existencia de un problema (Mellor y Schiff, 1975), y por lo tanto se ha de hacer evidente que el problema con las caricias existe, así como que tiene herramientas para afrontarlo.
- Logro de una intimidad más plena con sus hijos y necesidad de la importancia que tiene que los hijos perciban y se sientan queridos. Es necesaria una dejación de poder y un compromiso afectivo (que pierda el miedo a que sepan sus sentimientos).

De forma que se habrán de explicar formas para el cambio de actitud, es decir, cómo cambiarla. Para ello es necesario un cambio en el mapa cognitivo, y conseguir la pérdida del miedo en el mapa afectivo.

Le dimos un “trabajo para casa” para realizarlo durante la semana, de autorreflexión. Se trata de un análisis y formación en canales de comunicación (Gobes, 1983), algunos de los cuales no tiene presentes. Esta señora, hemos apreciado que constantemente está realizando tareas y comportamientos para ayudar a los niños, es decir, está en el canal comunicativo del “hacer”, y su expresión casi exclusiva por este canal nos parece que no es suficiente para que los niños perciban que son una alegría y un tesoro para ella.

Debía plantearse estas tres preguntas con cada uno de los hijos:

- Hoy ¿qué caricias le he hecho para demostrarle que le quiero?
  - o ¿le he tocado?
  - o ¿le he mirado?
  - o ¿qué le he dicho como caricia? (éste es el canal más explícito)
  - o ¿qué he hecho para que sienta que le quiero?
- ¿Qué haría mi madre en esta situación?
  - o Ver las diferencias.
- Tú como niña ¿qué necesitarías...
  - o Que te dijera.
  - o Que te hiciera.
  - o ¿Creías tú de niña que eras para tu madre una carga, no una alegría ni un tesoro?

Realizó bien el trabajo, y volvió diciendo que se había dado cuenta de muchas cosas y que tenía numerosas preguntas, especialmente del “cómo hacerlo”, que comentamos. Como marchaba de vacaciones, le propusimos “trabajos de vacaciones” por escrito, que comentamos para ver si estaba dispuesta a hacerlos, a modo de recordatorio, ya que todos estos temas ya estaban tratados. Los transcribimos:

- “Potenciar la intimidad emocional, una comunicación fluida que implique comprensión.
- Dedicar un tiempo diario (unos 20 min.) a cada uno de los pequeños. Beltrán ya necesita más rato.
- Interesarte por sus pequeñas cosas y transmitirles tu sabiduría.
- Enseñanza de la empatía y respeto a sí mismo y a los demás.
- Todos tus niños son muy empáticos y solidarios, y ese es un valor que les has transmitido muy importante. Para aumentar el respeto:
- Responder a sus preguntas, aunque sean simples. Así se sienten escuchados y respetados. Aprenden a respetar cuando los otros niños o mayores hablan.
- Al reñirles, hacerlo siempre como lo haces a veces: tranquila, sabiendo que te obedecerán.
- Decirle a cada uno qué cosas te gustan de él/ella, que valores tienen. Así se potencian.
- Las cosas que no te gustan: decirle lo que sí te gustaría. En positivo, no en negativo, pero trasladarlo también a valores personales.

Todo esto lo comentamos, a la vista del cuadro sobre qué valores transmitir, en los que ya estábamos de acuerdo. Dijo que lo aplicaría, pero que lo de dedicar un tiempo para cada uno suponía un cambio de estructura que le resulta difícil en vacaciones, que prefería dejarlo para la vuelta. Y así se hizo.

### **Resultados de la intervención**

A continuación exponemos cuales han sido los resultados de la intervención, y si se han cumplidos los objetivos fijados. Después de varios meses, en los que

hemos ido continuando con las visitas, primero cada dos semanas, y después cada mes, se puede considerar que los cambios obtenidos, no únicamente no ha habido un retroceso, sino que esta evolución se ha ido consolidando y ha pasado a formar parte de una nueva rutina de comportamientos, ésta vez más adaptativa.

Somos conscientes de que, aunque situamos cada cambio en referencia a cada valor, partimos de una visión global, ya que cada intervención afecta a su vez a otros valores que están relacionados, como por ejemplo cuando hablamos de las emociones, que situamos en “tolerancia a la frustración”, en realidad somos concedores de que una emoción que provoca problemas, los provoca en todos los valores. Y lo mismo ocurre con los distintos problemas planteados, que existe una gran relación entre todos ellos, y por lo tanto son partes de un conjunto de estrategias.

### *Cambios en relación al valor 1: tolerancia a la frustración*

En éste caso, estos niños ya tenían adquirida una importante tolerancia a la frustración, diríamos que algo excesiva provocada por una madre muy estricta que, a pesar de eso, reconoce que sus hijos son muy buenos y se portan bien. Corroboran dicha rigidez los comportamientos que pudimos observar en el video: cómo en la piscina y también en el patio se producían prohibiciones desmesuradas, como que en verano, en el patio no se podían mojar, y que en la piscina apenas podían salpicar y reírse.

Como este valor ya lo han integrado, y de acuerdo con lo mencionado en su apartado, decidimos iniciar por otra problemática que nos presentaba: la prohibición de la alegría en la piscina y el patio. De este modo también pretendemos equilibrar el exceso de tolerancia a la frustración.

Éste valor, además del otro valor de intimidad, creemos que está muy relacionado y va muy unido al manejo de las emociones, porque para aprender a tolerar las frustraciones de forma positiva, es necesario para los niños contar con un fuerte refuerzo de apoyo emocional. Y en éste caso, la madre aún no había aprendido a contactar ella misma con sus propias emociones ni a transmitirles su apoyo: estaba allí para ayudarles a vestirse, a comer, etc., pero aunque se angustiaba al ver al su hijo mayor que se orinaba cuando sufría, no sabía comunicarse con él. El cambio fue llamativo. En las últimas sesiones nos dijo:

“Me he dado cuenta de muchas cosas. Creo que por eso he venido. Sabía que hacia algo mal, pero no sabía exactamente qué. No quiero comportarme como mi padre y mi madre, yo sé lo que pasó. No es que sea como ellos porque yo a mis hijos los quiero mucho y les doy besos, pero he sentido cosas que yo necesitaba y he sido consciente. Luego, al ponerme en el lugar de cada uno de ellos creo que ellos también necesitan ser especiales. Ya les he empezado a decir lo que me gusta de cada uno de ellos, cuando surge.”

El resultado de la terapia fue que aprendió a conectar con sus emociones, a mantener la calma y resolver sus conflictos de forma adecuada. También a distinguir cuándo el enfado era por algo que le había ocurrido a ella –y en este caso debía controlarlo y ser empática con las necesidades de los niños–, y cuando era por

un comportamiento incorrecto de los niños que debía rectificar. Más adelante nos comentó “ahora cuando me enfado pienso ¿este enfado es mío o es de ellos por lo que han hecho? Y me doy cuenta de que muchas veces es por algo que me ha pasado a mi y rectifico”.

También nos dijo que ahora está menos dispersa y más centrada en sí misma, se conoce más. Y que cuando le ha de venir la menstruación, antes se enfadaba mucho por cualquier cosa, pero ahora ya se prepara, se tranquiliza a sí misma y se mima, y aunque lo nota, consigue el control.

### *Cambios en relación al valor 2: disciplina y orden*

En el caso tratado estaban muy bien establecidas las rutinas, con unos horarios de levantarse –y los niños se levantaban solos–, horarios de comida, de jugar y de ver la televisión que se cumplían, lo que permitía que los niños previeran qué venía a continuación y qué se esperaba de ellos.

Lo que no estaba bien establecido eran las normas: eran muy rígidas, dominadas por intereses propios, como por ejemplo “que no ensucien nada”, “que no se ensucien”, “que no se mojen”, “que no salpiquen”... etc.; a causa de los objetivos por los cuales se instauran y ejercen dichas normas. Este exceso de normas y disciplinas que se han evidenciado, no únicamente no son necesarias, sino perjudiciales para el niño, ya que si todo se le impone con órdenes, de manera rígida, sin diálogo, sólo aprenden a seguir instrucciones, de forma que no permite el desarrollo de la independencia personal, su aprendizaje de prueba/error que le ayude a pensar y a tomar sus propias decisiones.

Es preciso tener en cuenta las repercusiones que tienen un exceso de límites: son las que Steiner (1991, p. 89) cita como “La difícil situación existencial de los niños”, en la que a unos niños se les brindan muchas posibilidades de desarrollo, mientras que a otros se les anula su potencialidad.

Los cambios que se precisaban en este caso era, por un lado mantener las rutinas y el orden establecidos, algo muy positivo para que los niños puedan prever situaciones y adquieran seguridad, pero por otro lado no disciplinar y reñir de forma arbitraria y en función de los propios deseos, sino porque forme parte de un objetivo de formación en valores.

Éstas evoluciones ya se han realizado. Nos dijo Sara muy satisfecha, que en muy poco tiempo ve un cambio en la estructura de los niños como personitas mayores, más complejas. Incluso –dice– se les nota en la sintaxis, con un vocabulario más rico, con nuevas expresiones. Dice que antes no les entendía (a los trillizos), y que ahora no pasa, y tampoco se atropellan tanto ni se aceleran al hablar.

Esta manifestación nos dio mucha satisfacción porque evidencia que ahora utiliza su tiempo, en lugar de implantando la gran cantidad de normas citadas, lo hace de una forma más saludable: les escucha y habla con ellos, juegan y ríen juntos, como podemos ver en algunas escenas del video.

*Cambios en relación al valor 3: Enseñanza de empatía y respeto hacia sí mismo y hacia los demás*

Éste sí que era un aspecto de gran relevancia que presentaba muchos problemas, porque para que estos niños sientan respeto por sí mismos, han de ser respetados por su madre. Y era una falta de respeto no contestarles cuando los niños le hablaban, dejándoles en el vacío. O cuando le decían algo y ella en lugar de responderles, redefinía la situación con una orden de algo que “tenían que hacer” o con una recriminación o riña.

Esa misma forma, bastante habitual, de dirigirse a sus hijos, que hemos mostrado, desde su estado de Padre Crítico al Niño Adaptado Sumiso de sus hijos, en el que sólo se acaricia su sumisión y obediencia, tampoco favorece la adquisición de la seguridad básica que necesitan. Tampoco era respetuosa con ellos al no respetar sus necesidades, deseos, y por toda la serie de descuentos ya citados.

La situación ha cambiado, ahora les habla a los niños con respeto y les dice lo que le gusta de ellos, les dice palabras de reconocimiento cuando colaboran con ella o con los hermanos o tienen comportamientos especiales por su personalidad. Esto era algo que ella ya nos había comentado cuando nos explicó cómo eran sus hijos, y en qué estaba de acuerdo con los informes del colegio. Es decir, conocía muy bien sus particularidades y valores, pero no se lo decía a los niños, seguramente porque tampoco se lo habían dicho a ella sus padres, pero ahora sí.

También con sus padres, dice que antes parecía que estaban en guerra, y ahora es capaz de no entrar en las provocaciones para discutir a las que ellos están acostumbrados, y puede hablar con ellos con normalidad.

*Cambios en relación al valor 4: Intimidad: comunicación fluida y comprensión*

En cuanto a los resultados respecto a la intimidad, los cambios efectuados han provocado una serie de cambios en los niños. Dijo Sara que Beltrán se abre más, que antes no relataba las cosas del colegio, y ahora sí se las explica, también de la piscina. Dijo que el martes anterior había estado una hora entera hablando con él. Este invierno –dijo también– que había disfrutado mucho jugando con la nieve.

Juega con los hijos a expresar emociones, y ha ampliado el repertorio de sus caricias. Éste último aspecto es el que le cuesta más, y por ello precisa más tiempo para ir adquiriendo nuevas habilidades.

El estar pendiente de ellos ya lo hacía. Ahora además cuando está con ellos les habla y ríe, ha aumentado el tocarlos y darles besos (que antes casi se limitaba a la hora de ir a dormir), los mira y les presta atención (aunque para ella sus preocupaciones sean tonterías, ahora sabe que para ellos sí que es un problema) y habla de ello.

También nos explicó que el día del Padre, su hijo mayor le dijo que quería ir con su abuela porque le quería comprar un regalo. Le regaló un anillo que rueda, dijo que se quedó muy sorprendida. El niño estaba muy emocionado y le dijo que ella era su papá y su mamá. Ella estaba mirando el anillo y recordando el significado, y se dio cuenta de que Beltrán la estaba mirando muy ilusionado y muy formal para su edad.

## Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. (1975). *La personalidad. Su configuración y desarrollo* (5ª Ed.). Barcelona, España: Herder.
- Anguera, B. y Riba, C. E. (1999). *Fi del Mil.lenni: Crisi de la funció paterna*. Barcelona, España: Beta..
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Assagioli, R. (1993). *Psicosíntesis: ser transpersonal*. Madrid, España: Gaia.
- Berne, E. (1964). *Juegos en que participamos. Psicología de las relaciones humanas* (P. E. Guerra, Trad., 9ª Ed.). Mexico: Diana.
- Berne, E. (1971). *Análisis transaccional en psicoterapia* (1976 ed.). Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Berne, E. (1974). *¿Qué dice usted después de decir hola?* Barcelona, España: Grijalbo.
- Botella, L. (1993). Emociones y construcción de significado: implicaciones terapéuticas de la concepción constructivista de los procesos emocionales. *Revista de Psicoterapia*, IV(16), 39-55. Recuperado de <http://revistadepsicoterapia.com/emociones-y-construccion-del-significado.html>
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona, España: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El Apego*. Barcelona, España: Paidós.
- Boyd, L. y Boyd, H. (1980). Cuidado e intimidad como una estructura del tiempo. *Transactional Analysis Journal*, 4.
- Cowles-Boyd, L. y Boyd, H. (1980). El juego lúdico como una estructura del tiempo. *Transactional Analysis Journal*, 10(1), 5-7.
- Davis, F. (1998). *La comunicación no verbal*. Madrid, España: Alianza.
- Desoille, R. (1973). *Entretiens sur le Rêve-Eveillè-Dirigée en psychotherapie*. París, Francia: Payot.
- English, F. (1969). Episcrypt and the "hot potato" game. *Transactional Analysis Bulletin*, 8(32), 77-82.
- Fromm, E. (1971). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gimeno-Bayón, A. (1984). *Seminario de Supervisión de casos clínicos para psicólogos*, Instituto Erich Fromm de Psicología Humanista.
- Gimeno-Bayón, A. (1985). Esculpiendo mis emociones. *Revista de Psiquiatría Humanista*, 11, 67-69.
- Gimeno-Bayón, A. (1996). *Comprendiendo como somos. Dimensiones de la personalidad* (5ª Ed.). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Gimeno-Bayón, A. y Rosal, R. (2001). *Psicoterapia Integradora Humanista. Manual para el tratamiento de 33 problemas psicosensoresiales, cognitivos y emocionales* (Vol. I). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Gobes, L. (1983). La stratégie des caresses en couple. *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 7(25), 21.
- Goulding, R. y Goulding, M. (1976). Injunctions, decisions and redecisions. *Transactional Analysis Journal*, 4(1), 41-48.
- Greenberg, L. (1993). *Facilitando el cambio emocional*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- James, M. (1982). *¡Libre! Podemos ser buenos padres de nosotros mismos*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- James, M. y Jongeward, D. (1971). *Nacidos para triunfar. Análisis Transaccional con Experimentos Gestalt*. México: Fondo educativo interamericano.
- Kelly, G. A. (2001). *Psicología de los constructos personales: Textos escogidos* (G. Feixas, Trans. B. Maher Ed.). Barcelona: Paidós.
- Köhlberg, L. (1975). Desarrollo moral. En Sills, D. (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales* (Vol. 7, pp. 222-232). Madrid, España: Aguilar.
- Köhlberg, L. (1982). Los estadios morales y la moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-52.
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1993). Niveles de conciencia emocional: implicaciones para la integración en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, IV(16), 21-37. Recuperado de <http://revistadepsicoterapia.com/niveles-de-conciencia-emocional.html>
- Lersch, P. (1971). *La estructura de la personalidad* (8ª Ed.). Barcelona, España: Scientia.
- Losada, J. L. (1999). *Metodología observacional*. Barcelona, España: Penta.
- Mahoney, M. J. (2005). *Psicoterapia constructiva*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- May, R. (1967). *Existencia. Nueva dimensión en Psiquiatría y Psicología*. Madrid, España: Gredos.
- McNeel, J. (1976). The parent interview. *Transactional Analysis Journal*, 6(1), 61-68.
- Mellor, K. y Schiff, E. (1975). Discounting. *Transactional Analysis Journal*, 3, 295-302.
- Millon, T. (2006). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna* (M. Sedó Fernández, Trad., 2ª Ed.). Barcelona, España: Masson.

- Moreno, J. L. (1959). *Psychodrama* (Vol. 1-3). Nueva York: Beacon House.
- Neimeyer, R. A. y Mahoney, M. J. (1999). *Constructivism in Psychotherapy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- O'Hearne, L. P. (1977). Contes de fées et redécisions. *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 1(2), 78-81.
- Pacheco, M. (2007). Intervencions psicoterapèutiques en la infància. En G. Feixas (Coord.), *Intervencions psicoterapèutiques en la infància. Teràpies psicològiques* (pp. 59-120). Barcelona, España: UOC.
- Perls, F. (1976). *El enfoque gestáltico. Testimonios de Terapia*. Santiago de Chile, Chile: Cuatro Vientos.
- Rogers, C. (1982). *Encuentro con Carl Rogers*. Trabajo presentado en la Sociedad Española de Psicología Humanista. Castelldefels, Barcelona, España.
- Rosal, R. (2003). *¿Qué nos humaniza? ¿Qué nos deshumaniza?* Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Rosal, R. y Gimeno-Bayón, A. (2011). *La búsqueda de la autenticidad. Reflexión ético-psicológica*. Lleida, España: Milenio.
- Rosal, R. y Gimeno-Bayón, A. (2013). *Cuestiones de psicología y psicoterapias humanistas*. Lleida, España: Milenio.
- Steiner, C. (1978). L'économie des caresses. *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 5, 16-21.
- Steiner, C. (1991). *Los guiones que vivimos* (4ª Ed.). Barcelona, España: Kairós.
- Steiner, C. (2009). *El otro lado del poder. Análisis Transaccional del Poder Personal*. Sevilla, España: Jeder.
- Steiner, C. (2011). *Educación emocional*. Sevilla, España: Jeder.
- Stewart, I. y Joines, V. (2007). *AT Hoy. Una nueva introducción al Análisis Transaccional*. Madrid, España: CCS.
- Urbano, E. (2013). *Análisis de un patrón de relación conflictiva entre padres e hijos desde una perspectiva relacional: Proceso reconstructivo con una nueva estructuración del tiempo*. Univertat Ramon Llull, Barcelona, España. ESTO QUÉ ES?
- Villegas, M. (1990). Sincretismo, eclecticismo e integración en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 1, 5-25. Recuperado de <http://revistadepsicoterapia.com/catalog/product/view/id/1124/s/sincretismo-eclectismo-e-integracion-en-psicoterapia>
- Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de sistemas*. México DF, México: Fondo de cultura económica.
- Wallas, E. (1926). *The art of thought*. Nueva York: Harcourt.
- Watzlawick, P., Bavelas, B., y Jackson, D. (1995). *Teoría de la comunicación humana* (N. Rosenblatt, Trad.). Barcelona, España: Herder.
- Woollams, S., y Brown, N. (1990). *Análisis Transaccional. Psicoterapia della persona e delle relazioni* (3ª Ed.). Assisi, Italia: Cittadella Editrice.

## APÉNDICE: VOCABULARIO DE ANÁLISIS TRANSACCIONAL (AT)

Descripción de términos utilizados del modelo de AT, la mayor parte extraído de bibliografía de Gimeno-Bayón y Rosal (2001), (Berne, 1964) y (Woollams y Brown, 1990).

**ADULTO.** Véase: Estado Adulto del Yo.

**ALBOROTO.** Un tipo de juego psicológico, consiste en un procedimiento inconsciente para evitar la intimidad cuanto ésta resulta amenazadora.

**ATRIBUCIONES.** Son una serie de asignaciones que expresan los padres en forma de etiquetas, como por ejemplo “eres flaca”, “demasiado alta”, eres “tonta”, y que so asumidas por los niños como reales. Una atribución le dice al niño lo de debe hacer o lo que debe ser.

**CARICIA.** Constituye una unidad de contacto o reconocimiento verbal o no verbal de la existencia o presencia de otro. Puede ser positiva o negativa, condicional o incondicional. Las caricias conllevan estímulos que todo sujeto humano necesita para vivir. Según Berne: “... puede decirse que, para la supervivencia del organismo humano, el “hambre de estímulos” tiene la misma importancia que el “hambre de alimento” (Berne, 1964, p. 14).



**DESCONTAMINACIÓN DEL ADULTO.** Constituye una forma patológica de la conducta de un estado del yo cuando los límites del mismo quedan diluidos produciéndose confusión entre un estado del yo y otro. La persona considera informaciones lo que en realidad son prejuicios del Padre. El procedimiento terapéutico de expresarse desde cada uno de los estados del yo en conflicto, situándose el sujeto en dos espacios separados –asiento o cojines- tiene como finalidad facilitar la descontaminación de uno de ellos por el otro.

**DESCUENTO.** Desvalorización de aspectos de uno mismo, de otros o de la situación para mantener la simbiosis. Se puede descontar la existencia de un problema, la importancia del mismo, la posibilidad en general de resolverlo o la propia capacidad para hallar una solución.

**EMOCIÓN PROHIBIDA.** Emoción parásita que se sobrepone, sustituyendo una emoción prohibida en la infancia como adaptación con fines manipulativas inconscientes y que puede estar presente en la adultez.

**EPIGUIÓN.** Se trata de un proyecto de vida no conciente (guión) transgeneracional. Se genera por el Adulto en el Niño (Pequeño Profesor) equivalente a la inteligencia sin educar, la intuición. Se utiliza para pasar a otros la “patata caliente” del carácter destructor del guión, generalmente de padres a hijos. Se transmite con ayuda de juegos psicológicos.

**ESTADO DEL YO.** Según Berne (1974) consiste en un patrón consistente de sentimientos y experiencias relacionado directamente con un patrón de conducta correspondiente. Distinguió entre: estado del Yo Adulto, estado del Yo Infantil (traducido habitualmente por estado del Yo Niño) y estado del Yo Parental (traducido normalmente por estado del Yo Padre). Cada uno de los estados del Yo se refieren a un tipo de actitudes.

**ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO.** Según el Análisis Transaccional una de las necesidades humanas básicas es el “hambre de estructura”. Puede concebirse como una extensión del hambre de estímulos, desde el momento que el hambre de estímulos exige que establezcamos situaciones en las que se puedan intercambiar caricias” (Woollams y Brown, 1990). Se proponen seis modos de estructurar el tiempo: aislamiento, rituales, pasatiempos, actividad, juegos psicológicos e intimidad.

**IMPULSORES.** Son mensajes parentales. Proceden del Estado Padre de las figuras de autoridad para el niño, y aún cuando aparentemente son acertados, conducen a un tipo de aspiraciones faltas de realismo y que sumen a la persona en unos esfuerzos desesperados para cumplirlos rigurosamente. El truco es que nunca se han logrado del todo, porque ello pertenece al campo de la utopía. Según los iniciadores de la teoría del miniguión, estos impulsores pueden reducirse a cinco: Sé perfecto, Date prisa, Compláceme, Esfuérzate y Sé fuerte (en el sentido de “no sientas”).

**INTROYECCIÓN.** Operación consistente en el hecho de incorporar en forma indiscriminada informaciones, valores, directrices, actitudes o patrones de conducta procedentes del exterior sin haberlos previamente asimilado de forma personalizada, por medio de la confrontación con la propia experiencia.

**JUEGO DE PODER.** Constituyen técnicas que “se usan para que la gente haga lo que no quiere hacer” (Steiner, 1974/1991, p. 288). A diferencia de lo que ocurre con los juegos psicológicos, los de poder acostumbra a practicarse conscientemente.

**JUEGO PSICOLÓGICO.** Son una forma de actuación inconsciente, para manipular a los

demás y obtener una serie de “ventajas”. Una serie de transacciones posteriores con un truco que conducen a un final bien definido, con malos sentimientos en uno o todos los participantes. Según las características de cada sujeto tienden a iniciarse desde uno de los tres roles de Salvador, Víctima o Perseguidor, habiéndose propuesto posteriormente el de Espectador. Ejemplos: juego de “abrumada”, “mira que me haces hacer”. “rincón”, “defecto”. Por ejemplo DEFECTO o “Te pillé” es un tipo de juego psicológico practicado por personas que “no se sienten a gusto con otra hasta que descubren un defecto o falta” (Berne, 1964, p. 130). Se practica a partir del rol de Perseguidor, que es incapaz de dar “caricias” positivas puras ya que necesita probar que “todos” se equivocan.

**MANDATOS (O MANDATOS INHIBIDORES).** Mensaje o conjunto de mensajes emitidos por las figuras parentales y aceptados por el hijo o educando. En la mayoría de las veces se trata de mensajes no verbales, procedentes del estado Niño de los cuidadores y se emiten en forma no consciente.

**PERENTAMIENTO Y REPERENTAMIENTO.** Estrategias terapéuticas del modelo transaccional que se practican en el caso de sujetos con problemas en el estado Padre, debido a errores importantes en el parentamiento recibido en la infancia (por sobreprotección, o infraprotección, o mensajes parentales contradictorios, etc.), o por la forma distorsionada en que el niño asimiló los mensajes parentales. Cuando se pretende reemplazar la totalidad del estado Padre por uno nuevo se denomina “reparentamiento”. Si se trata de lograr cambios en una parte del estado Padre, se denomina “parentamiento”.

**RENIÑAMIENTO.** Es una terapia que se aplica a personas que no han podido disfrutar de su propia infancia, en ocasiones por haber sido responsables en situaciones no adecuadas a su edad, provocando conflicto entre el estado Niño Natural y Niño adaptado sumiso. La terapia consiste en reconducir a posicionarse en su estado Niño.

**TRANSACCIONES.** Berne denominó “transacciones” a los procesos de intercambio comunicativo. Consisten en un estímulo –tanto verbal como no verbal- destinado a los demás con objeto de obtener una respuesta. Se clasifican de acuerdo con los estados de Yo implicados en ellas y se diagraman por medio de flechas que indican el estado del yo del que surgen y a cuales de los estados del Yo del interlocutor van dirigidas. A partir de esto se acostumbra a diferenciar tres tipos de transacciones: las “complementarias”, las “cruzadas” y las “ulteriores”.

**TRANSACCIONES ULTERIORES.** Son aquellas transacciones en las que se envía un mensaje aparente y otro oculto. Se manifiestan como indirectas o insinuaciones que se le hacen al otro. La transacción aparente (a nivel social) implica a estados del Yo distintos a la transacción escondida (nivel psicológico). Frecuentemente ésta no es verbal (por ej. un ceño fruncido, un tono de voz, etc.). Al contener tales elementos ocultos, suelen perturbar las relaciones, haciéndolas poco claras, complicadas y poco directas (enfrian el contacto).