

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Carrera de Psicología

EL PROCESO DE VIDEO – REFLEXIÓN EN LA TERAPIA FAMILIAR CON ENFOQUE SISTÉMICO

Presenta:

**Reyes Sosa Freddy
Tapia Suárez Adriana Elizabeth**

**Tutor
Eduardo Cortés Martínez**

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y a Elizabeth.

FR

Al caso clínico, por permitirme ser testigo de la auto-
observación
y comprensión de su realidad.

AT

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	6
RESUMEN	9
1. LA PSICOTERAPIA	10
1.1. Definición.....	10
1.2. Psicoterapia familiar.....	11
1.3. Psicoterapia familiar sistémica.....	15
2. MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD.....	18
2.1. La psicoterapia desde una perspectiva moderna.....	18
2.2. La psicoterapia desde una perspectiva posmoderna.....	20
2.3. La supervisión desde una postura posmoderna	21
3. EPISTEMOLOGÍA DEL PROCESO DE VIDEO-REFLEXIÓN	25
3.1. Definición de epistemología.....	25
3.2. Cibernética.....	25
3.2.1. Cibernética de 1er. Orden.....	25
3.2.2. Cibernética de 2º Orden.....	28
3.3. La Nueva Teoría de la Comunicación	29
3.3.1. Antecedentes.....	29
3.3.2. Postulados teóricos	31
3.4. Teoría General de Sistemas	32
3.4.1. Historia de su surgimiento.....	32
3.4.2. Objetivos de la Teoría General de Sistemas.....	33
3.4.3. Diagrama a bloques en la Teoría General de Sistemas	35
3.5. Constructivismo.....	36
3.5.1. El conocimiento como una función adaptativa.....	37
3.5.2. El contexto de la teoría del esquema	38
3.6. Construccinismo social.....	40
3.7. Semiótica	42
3.7.1. Definición.....	43

3.7.2. Historia	44
3.7.3. Definición de signo.....	44
3.7.4. Ordenando los signos	47
3.7.4.1. Signos verbales y no verbales.....	47
3.7.5. La situación comunicativa y sus funciones	48
3.7.6. Arbitrariedad del signo	51
3.7.7. Significado y contexto	51
3.7.7.1. Contexto semántico	51
3.7.7.2. Contexto situacional	52
3.7.7.3. Contexto físico.....	52
3.7.7.4. Contexto cultural	52
3.8. Hermenéutica.....	53
3.8.1. Definición	53
3.8.2. Elementos del acto hermenéutico: texto, autor y lector.....	56
3.8.3. Círculo hermenéutico	56
3.9.3.1. Estructura del círculo hermenéutico	56
3.8.4. Hermenéutica como Proceso Creativo	57
4. EQUIPO REFLEXIVO.....	58
4.1. Antecedentes.....	58
4.2. Conceptualización de la palabra “Reflexión”	59
4.3. Formas de pensar que contribuyeron al desarrollo del Equipo Reflexivo.....	60
4.4. El sistema de observación durante la terapia.....	62
4.5. Esquema de trabajo.....	66
4.5.1. Las primeras preguntas.....	66
4.5.2. Las preguntas que crean mayor cantidad de nuevas aperturas	67
4.6. Posición de escucha.....	68
4.7. El cambio.....	69
5. PROCESO DE VIDEO-REFLEXIÓN	73
6. ANÁLISIS DE MARCOS RECURSIVOS (AMR)	81
6.1. Definición	81
6.2. Marcos y galerías.....	82
7. MÉTODO	85
7.1. Planteamiento del problema	85
7.2. Preguntas de investigación	86

7.3. Objetivos.....	86
7.4. Tipo de investigación	87
7.5. Estrategia analítica.....	87
7.6. Instrumentos	87
7.7. Procedimiento.....	88
7.8. Análisis	90
7.9. Conclusiones.....	109
ANEXO 1 (RELATORÍAS, SESIÓN 1, 2, 3 Y 4)	115
ANEXO 2 (TRANSCRIPCIÓN, SESIÓN 5, 6 Y 7).....	121
ANEXO 3 (CONSENTIMIENTO INFORMADO).....	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

INTRODUCCIÓN

La Psicología como área de las Ciencias del comportamiento, desde siempre, ha puesto su atención en la comprensión del psiquismo de los seres vivos, así como en el individuo mismo. Es por ello, que su quehacer como disciplina se convierte en un *continuum* de descripciones y explicaciones.

Es bien sabido que en esta disciplina existen teorías que explican la psique desde diferentes perspectivas, en su estructura (Estructuralismo), función (Funcionalismo), conducta (Conductismo), inconsciente (Psicoanálisis) y figura (Gestalt). Históricamente, cada una de ellas ha constituido el pilar de su estudio, y sus conocimientos se aplican en las diversas áreas, por ejemplo la educativa, social, industrial y clínica. Estas teorías se encuentran fuertemente arraigadas en una tradición filosófica occidental llamada Modernismo¹ (Anderson, 1999).

Innumerables interrogantes se han desprendido del trabajo modernista, cuestionando seriamente la relación terapéutica: ¿por qué establecer relaciones de jerarquía entre psicólogo(a) y persona, cuando ambos pueden *di-solver* la realidad²? ¿el conocimiento de las personas es totalmente objetivo? ¿el proceso de conocimiento entre individuo y objeto se da de manera independiente? ¿la práctica de la psicología obliga a las personas que la desempeñan, a adoptar *sólo* una teoría o herramienta para abordar la realidad de las personas? La mayoría de estas interrogantes han podido ser re-formuladas y postuladas como nuevas teorías en la psicología, específicamente dentro de la psicoterapia. Sin embargo, todavía no se vislumbra una idea precisa sobre los recursos o instrumentos que habrá de emplear el psicólogo(a).

En la actualidad, la sociedad demanda cada vez más a profesionistas capaces de afrontar las diversas realidades que las personas lleguen a presentar. Por tal motivo, se hace necesario que los profesionistas dedicados al estudio de la Psicología, cuenten con diferentes caminos o alternativas para ampliar su capacidad de conocimiento hacia la gran cantidad de personalidades que se hacen presentes durante la terapia.

Una teoría formulada en el área clínica con una visión ubicada en el posmodernismo³, es la terapia familiar sistémica y sus diversas corrientes teóricas que derivan de ésta. En ella se ha logrado ese avance, desde considerar al individuo y su ambiente como co-creadores de su realidad.

¹ El modernismo ha predominado en cada una de las teorías de la psicología, marcando así una pauta durante el proceso terapéutico. El psicólogo(a), regido por esta tradición observa, describe y explica objetivamente los comportamientos. Esto último hace que su saber predomine ante el “sentido común” de la persona. El individuo está separado de aquello que observa, describe y explica; infiriéndose que su conocimiento es representativo de un mundo objetivo, existiendo con independencia de la mente y los sentimientos.

² A lo largo de este trabajo se elige *realidad*, Maturana y Varela (como se cita en Andersen, 1994), en lugar de “problema” para expresar el motivo de consulta de las personas.

³ Se trata de una crítica dirigida al modernismo, observando el conocimiento como producto de la construcción social; al conocimiento y al conocedor como interdependientes, en donde se toma en cuenta tanto su contexto, cultura, lenguaje, experiencia y comprensión. Existe un fuerte compromiso de ver en el encuentro terapéutico la generación creativa del significado, a través del lenguaje. Es la persona y no el psicólogo(a) quien es visto como el experto en su propia vida (Anderson, 1999).

Desde entonces, los terapeutas han explicado el comportamiento basándose en la utilización de signos lingüísticos (conversación) para la resolución de la realidad.

Se ha avanzado un paso más, en la Supervisión Clínica para el entrenamiento de terapeutas familiares, los casos clínicos son analizados lingüística y visualmente, ¿qué sucedería si esta forma de trabajo se traslada de la Supervisión Clínica a espacios donde se utilice como herramienta terapéutica? (Cortés, 2003a, 2003b). Esta es una de las interrogantes que muchos de los profesionistas de la salud se estarán formulando. Actualmente, no existe ningún estudio o investigación que sustente esta idea, motivo que nos ha llevado a divulgar a través de los Encuentros de laboratorio y servicio y, a escribir teórica y metodológicamente todo lo que fundamente a este pensamiento.

El trabajo realizado en estas páginas muestra una nueva alternativa a utilizar por el psicólogo clínico, personas interesadas en la terapia familiar o aquellas que están terminando sus estudios de psicología. El objetivo es describir el proceso de video-reflexión, tratando de hacer conciencia en los lectores de que no se trata sólo de personas frente a un video, sino que constituye un signo portador de significado que genera reflexiones y, diferencias lingüísticas y visuales (Reyes & Tapia, 2005). Así, esta herramienta es un camino en la comprensión de la realidad de las personas.

Este estudio al situarse en la psicoterapia familiar sistémica, no intenta hacer generalizable la video-reflexión, sino que puede constituir una alternativa para las personas, cuando algunos de los recursos del psicólogo(a) no han sido eficaces.

En el primer apartado, se esboza la definición de psicoterapia, realizando un análisis completo en cuanto a su objeto de estudio. Posteriormente, se describe en qué consiste la psicoterapia familiar sistémica, mencionando sus antecedentes históricos y haciendo énfasis en la procedencia del término sistema.

En el segundo apartado, se distinguen los dos momentos preponderantes de la psicoterapia: modernismo y posmodernismo. Se enuncia sus características y diferencias en el plano psicoterapéutico. Asimismo es revisado el tema de la supervisión posmodernista, punto medular del proceso de video-reflexión.

Así entonces, se prosigue en el tercer apartado a exponer la epistemología del proceso de video-reflexión. Se señala la definición de epistemología, y la enunciación de las teorías que fundamentan el tema de este trabajo: Cibernética de 2º Orden, la Nueva Teoría de la Comunicación, Teoría General de Sistemas, Constructivismo, Construccionalismo Social, Semiótica y Hermenéutica.

Posteriormente, el cuarto apartado comprende la descripción amplia del equipo reflexivo, estableciendo su definición, antecedentes históricos, formas de pensar que influyeron en su desarrollo y un análisis de su esquema de trabajo.

El quinto apartado consiste en un análisis profundo del proceso de video-reflexión, esquematizando, a través de ilustraciones, la manera de cómo la video-reflexión utilizada

como una herramienta produce diferencias en el sistema. La forma de describir dicho proceso se hizo paso a paso, de tal forma de que su comprensión se facilite al lector.

El análisis de marcos recursivos es una parte de este trabajo que sirvió como apoyo para la examinación del caso clínico tomado de la UMAI Tamaulipas, Fes Zaragoza. En este apartado se puntualiza su definición y antecedentes históricos.

Finalmente, en el séptimo apartado se hace un planteamiento específico del problema, el objetivo a tratar en la presente investigación y las características del caso clínico. Éste último es analizado con marcos recursivos, observando de manera precisa, los momentos del proceso terapéutico.

Los anexos constituyen las relatorías y transcripciones fidedignas del caso clínico analizado.

A lo largo del texto aparecen términos señalados con pié de página, de tal forma que las personas no familiarizadas con la terapia familiar sistémica puedan tener acceso a este tema.

EL PROCESO DE VIDEO-REFLEXIÓN EN LA PSICOTERAPIA FAMILIAR CON ENFOQUE SISTÉMICO

Reyes Sosa Freddy
Tapia Suárez Adriana Elizabeth

RESUMEN

El presente trabajo pretende describir y demostrar, teórica y metodológicamente, que la video-reflexión utilizada como una herramienta produce diferencias en el sistema (familia). Para ello, se seleccionó un caso clínico proveniente de la UMAI Tamaulipas, Fes Zaragoza. El proceso terapéutico consistió en un análisis desde la perspectiva sistémica junto con la intervención del Equipo Reflexivo. Las sesiones fueron dirigidas por el terapeuta y, los investigadores, formaron parte del Equipo de trabajo (Equipo Reflexivo). Al término, las transcripciones se ordenaron en Marcos y Galerías, utilizando el Análisis de Marcos Recursivos (AMR) para su posterior análisis e interpretación.

En esta investigación se concluyó que la video-reflexión empleada dentro del proceso psicoterapéutico (proceso de video-reflexión) constituye un signo portador de significado que genera reflexiones y diferencias lingüísticas y visuales. Así, esta herramienta permite a cada uno de los miembros del sistema ser los propios intérpretes de sus conversaciones.

Palabras clave: Video-reflexión, sistema, equipo reflexivo, AMR, signo, diferencia y reflexión.

1. LA PSICOTERAPIA

A lo largo de este capítulo, se explica la definición de Psicoterapia, antecedentes históricos de la psicoterapia familiar sistémica, y su importancia como campo de aplicación en la Psicología.

1.1. DEFINICIÓN

Si bien la Psicología es una ciencia que estudia el comportamiento, su campo de estudio es muy amplio, ya que no tan sólo analiza los aspectos humanos y animales, sino también, el físico, mental, instintivo e intencional. Es por tal motivo que la propia Psicología, abre distintas áreas de aplicación, donde la psicoterapia es una de ellas.

Etimológicamente la palabra **Psicoterapia** proviene del Griego *psyché*= espíritu y *therapeía*= tratamiento (Merani, 1979). Al constituir el tratamiento del espíritu o el alma, como anteriormente se denominaba, actualmente la psicoterapia aborda sólo el comportamiento humano, en sus manifestaciones físicas, mentales, individuales y sociales, sean éstas normales o anormales.

Según Silder (como se cita en Portuondo, 1980) un primer acercamiento a su definición la concibe como el intento de ayudar a los seres humanos a cumplir su destino en un mundo mejor. Esta primera conceptualización es demasiado ambigua puesto que no especifica qué tipo de “ayuda” es la que proporciona el profesionalista.

Se avanza un poco más en su enunciación, Nieto la define como “una forma de tratamiento de índole emocional [o a través de medios psicológicos]” (p. 6) que un profesional establece con una persona para “modificar, retardar o eliminar los síntomas patológicos existentes, promoviendo así el desarrollo positivo de la personalidad del enfermo” Wolberg, 1977 (como se cita en Portuondo, 1980, p. 54).

Ahora, analizando las definiciones anteriores, es acertado afirmar que la psicoterapia sí se trata de un tratamiento a través de medios psicológicos que un profesional debidamente preparado, utiliza para “hacer mover a la gente” (Deschamps y Torrente, 1996, p. 3), es decir, el terapeuta no intenta cambiar a las personas, mantiene un respeto hacia su personalidad. Cuando surge una situación “problemática”, las personas mantienen conductas estereotipadas (repetitivas) que las hace sufrir, la función del terapeuta será hacerlos mover otra vez, por medio de la atribución de responsabilidades y la disminución de los niveles de culpa. Esto también significa que el cambio lo produce la propia persona, no el terapeuta.

Por lo tanto, se puede concluir que la psicoterapia es el tratamiento psicológico, dirigido a provocar o incitar a que las personas, a través de la atribución de responsabilidades, sean las iniciadoras de su propio cambio.

Por lo anterior, la psicoterapia puede ser de dos tipos:

La primera es llamada *orientación psicológica o counseling*, que pone el énfasis en el crecimiento de la personalidad del individuo, y aumentarla. A las personas que ejercen este tipo de psicoterapia se les llama orientadores o consejeros psicológicos.

La segunda se enfoca al “comportamiento humano grave o moderadamente disfuncional. La finalidad de esta forma de psicoterapia es ayudar y propiciar en la persona cambios emocionales, cognitivos y de comportamiento para aliviar los problemas que la aquejan” (Nieto, 1994, p. 2). A este último tratamiento se le llama psicoterapia y a las personas que la practican se les denomina psicoterapeutas.

La psicoterapia es ejercida por tres tipos de profesionales: los psiquiatras, los psicoanalistas y los psicólogos clínicos.

La psicoterapia puede ser aplicada en el ámbito individual, familiar o de pareja.

El caso clínico objeto de esta tesis, fue tratado en psicoterapia familiar con enfoque sistémico. A continuación se describirá específicamente este tipo de psicoterapia.

1.2. PSICOTERAPIA FAMILIAR

La **Psicoterapia Familiar** es definida por Eguiluz (1991) como:

El tratamiento psicológico del grupo familiar, en donde se trata de enfatizar que la persona no es el único portador del síntoma. El tratamiento es un proceso que altera la forma habitual del funcionamiento de la familia, es decir, la manera como se comunican, los roles que cada uno juega, las reglas de comportamiento, los patrones de relación que ocurren y las formas de control que se usan entre ellos (p. 77).

La práctica de la Terapia Familiar no sólo fue influida por la Psicología, sino que diversos campos ajenos a ésta también han contribuido a su desarrollo.

A principios del siglo XX y años atrás se dio el advenimiento de la pantalla en un sólo sentido, es decir, la salud mental se explicaba en términos de causalidad lineal (Hoffman, 1987).

Para explicar el comportamiento sintomático se han basado, principalmente, en dos modelos lineales¹: en un modelo médico y un modelo psicodinámico. En el primero, el médico compara el síntoma con un mal funcionamiento biológico o enfermedad. El tratamiento consiste en encontrar una causa del supuesto “mal” y después suministrar un tratamiento que consiste en recetar medicamentos u otros medios para alterar o bloquear los procesos físicos considerados culpables del estado de la persona (op. cit.).

¹ Hacer mención de estos dos modelos, no implica que se excluyan los demás, por ejemplo el conductista y el ecologista.

En el modelo psicodinámico los síntomas brotan de un trama o conflicto que se originó en el pasado de la persona y, debido a múltiples circunstancias, fueron incorporados al inconsciente. El tratamiento consiste en ayudar a la persona a recuperar el recuerdo del hecho reprimido y reexperimentar las emociones enterradas con él. Una vez que los recuerdos llegan a ser conocidos se presupone que la persona ya no necesitará el síntoma.

En ambos modelos, la persona es la única portadora del síntoma. Este último es provocado por una imperfección de sus genes, bioquímica o desarrollo intrapsíquico.

Después de varias décadas de lealtad a estos dos modelos, empezó a surgir una nueva conceptualización. Las pruebas aportadas por los observadores tras la pantalla apoyaron el creciente desencanto de la visión lineal e histórica. Por ejemplo, si se veía a una persona internada en una clínica psiquiátrica, era de suponerse que esa persona padecía algún desorden intrapsíquico surgido de su pasado. Sin embargo, si se veía a la misma persona con su familia, en su desenvolvimiento diario, se empezaba a ver algo totalmente distinto. Empezaban a verse las comunicaciones y comportamientos de todos los miembros, siendo la del miembro sintomático sólo una parte de la problemática a resolver.

Esa nueva conceptualización da como resultado que ya no se crea en que el terapeuta “causa un efecto” sobre la persona o la familia por medio de su intervención o técnica. El terapeuta no es un agente, y la persona no es un sujeto. Ambos están en la búsqueda de la solución a la realidad.

El surgimiento, independiente, de la terapia familiar se da cuando diversos terapeutas, deciden entrevistar a la familia para saber más sobre el miembro sintomático. Este último hecho estaría desplazando lo intrapsíquico por las relaciones entre los miembros de una familia. De igual manera, a partir de ese momento investigan cómo afecta la influencia de esas relaciones hacia la sintomatología de la persona (Ochoa, 1995).

En un principio, la terapia familiar se da como un apoyo a profesiones como la psiquiatría, psicología, pedagogía y sexología. Es a fines de la década de 1930 cuando se independiza de todas estas especialidades y se pronuncia como una disciplina de fundamentos teóricos (Sánchez, 2000).

Los antecedentes de la terapia familiar comienzan con Ackerman, uno de los primeros iniciadores de este movimiento, quien realizó un estudio con mineros y sus familias, logrando observar que el desempleo repercutía en las relaciones hacia con su familia. John Bell, considerado como el “padre de la terapia familiar” realizó un encuentro entre un adolescente y su familia. Por su lado, Bowen estudió las relaciones madre-hijo en niños hospitalizados (Ruíz & Cano, 1993). La década de los 60's impone un predominio de la Teoría de la Comunicación, surgiendo así diversas escuelas: Palo Alto en E.E.U.U. liderado por Gregory Bateson (como se cita en Sánchez, 2000). Él estudió la comunicación entre el esquizofrénico y su familia, postulando así su teoría del Doble vínculo. Posteriormente, Don Jackson, Paul Watzlawick y Jay Haley se unieron al mismo propósito.

Otro personaje importante, es Salvador Minuchin, creador de la escuela Estructural (Pereira, 2005). Un tercer grupo surgido de manera independiente fue el grupo formado por Lidz (1940), Bowen (1952) y Whitaker (1946) (véase el Cuadro 1).

En la misma década, surge un grupo llamada Milán, a cargo de Mara Selvini Palazzoli, Luigi Bóscolo, Gianfranco Cecchin y Juliana Prata (1967). Esta escuela ponía su énfasis en considerar a la familia como un sistema.

En las décadas de 1950 y 1960 es cuando el movimiento se transforma en un movimiento unido y liderado por grupo de terapeutas.

Años más tarde, surgen escuelas con diferentes visiones para trabajar en Psicoterapia: **Terapia Centrada en las Soluciones**, impulsada por Steve de Shazer, O'Hanlon y Weiner-Davis. **Terapia Estratégica**, promovida por Jay Haley y Cloé Madanes. **Terapia Narrativa**, de Michael White y David Epston (Tarragona, 2003). **Equipo Reflexivo** con Tom Andersen y **Equipo Colaborativo**, a cargo de Harry Goolishian y Harlene Anderson.

En el caso de México, Sánchez (2000) afirma que la labor de promover la Terapia Familiar desde sus inicios, fue impulsada por Raymundo Macías y Roberto Derbez. En 1969 crean Posgrados (M.D.) para la formación de terapeutas familiares en la Universidad Iberoamericana y posteriormente en la Universidad de las Américas (UDLA).

Posteriormente se fundaron diversos institutos, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: el Instituto Familiar, A. C. (IFAC), la Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica, A. C., la Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo (AMPAG), la Asociación Mexicana de Terapia Familiar (AMTF), Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF), el Instituto de Terapia Familiar, CENCALLI, creado en 1987. También se cuenta con el Instituto Mexicano de Terapias Breves, S. C. (IMTB), fundado por la Dra. María Blanca Moctezuma en 1986. Otro centro que ofrece estudios de la familia es el Instituto Superior de Estudios para la Familia, fundado en México en el año de 1992 por el doctor en filosofía, Alberto Castellanos. Estas instituciones realizan el proceso de supervisión clínica en sus propias clínicas, el Hospital Infantil de México e Instituto Nacional de Pediatría, entre otros.

El marco teórico utilizado en algunas de las instituciones ya mencionadas con el psicoanalítico y sistémico, son diferentes: estructural, estratégico, de Milán, de Bostón, de Palo Alto (MRI), Narrativa y Construccinismo Social; con una visión dinámica, sistémica e integrativa.

En la actualidad existe un grupo llamado Campos Elíseos, el cual se encuentra a cargo de Margarita Tarragona, Sylvia London y Elena Fernández. Es un centro independiente que aborda la psicología y la psicoterapia desde la perspectiva de la crítica posmoderna, el construccionismo social y la psicología narrativa (Licea, Paquentin & Selicoff, 2003).

Cuadro 1. Cuadro de elaboración propia sobre los iniciadores de la Terapia Familiar.

PIONEROS DE LA TERAPIA FAMILIAR

PERSONAJE	LUGAR Y AÑO	CONTRIBUCIÓN
Popenoe	Los Ángeles California, (1930)	Abre la clínica del Instituto Estadounidense de Relaciones Familiares. Él tiene la distinción de introducir el término Marriage Counseling (consejero matrimonial).
Nathan Ackerman	1930	Él cree que los problemas emocionales se generan en la interacción familiar, en el medio que los rodea y la dinámica de la psique. En 1955 organizó y dirigió las primeras sesiones de diagnóstico familiar que se llevaron a cabo durante la reunión de la American Orthopsychiatric Association.
Dra. Emily Mudd	Filadelfia (1932)	La doctora Mudd se dedicó a la investigación de la terapia familiar, y en 1939 fue la primera en desarrollar un programa de evaluación.
David y Vera Mace	Londres (1938)	En el año de 1938 formaron el primer concilio de consejeros matrimoniales, éste se había convertido en el Concilio Nacional de Consejeros del Reino Unido.
Theodore Lidz	1940	Se especializó en el trabajo con familias de pacientes esquizofrénicos. Descubrió la falta de capacidad que tienen las familias para desarrollar sus propias estructuras internas, así como para definir los roles.
Carl Whitaker	Atlanta (1946)	Desarrolló sus técnicas de lo absurdo. Enfatizó su práctica con pacientes esquizofrénicos, también encontró que involucrar a la familia en el tratamiento da resultados positivos.
Lyman C. Wynne	1948	Descubrió que las causas de la úlcera son por problemas familiares; lo que confirmó sus teorías respecto de la estructura familiar, su contexto social, la destrucción de la familia.
Abraham y Hannah Stone	Nueva York, E.U.A. (1949)	Stone publicó una pequeña historia de sus incursiones en este campo en una clínica ubicada en Nueva York.
John Bell	Worcester, Masachusets (1951)	Se le puede considerar como “el padre de la terapia familiar moderna” por sus publicaciones en el Saturday Evening.
Murray Bowen	La Crosse, Wisconsin (1952)	Él pensaba que los padres y especialmente la madre, deberían ser hospitalizados con el paciente psiquiátrico.
Gregory Bateson	1960	Fue uno de los primeros en estudiar la teoría de los sistemas y la cibernética; además se inició en el campo de la comunicación y sus conceptos paradójicos.
Virginia Satir	Chicago (1957)	Desarrolló el concepto de “metamensaje”, referido a conceptos de interacción familiar.

Ivan Boszormenyi-Nagy y colaboradores	s. f.	Fundó el Grupo de Filadelfia, convirtiéndose en el primer director y presidente del Family Psychiatric at the Eastern Pennsylvania Psychiatric Institute, el cual puede ser catalogado como uno de los grupos más significativos en el campo de la investigación y formación de profesionales en la terapia familiar.
Israel Zwerling y colaboradores	Nueva York 1960	Junto con Marilyn Mendelson fundaron el Family Studios Section, en el Departamento de Psiquiatría del Bronx State Hospital.
Mara Selvini – Palazzoli y colaboradores	Milán, Italia (1967)	En 1967, en compañía de tres colegas, Luigi Bóscolo, Guliana Prata y Gianfranco Cecchin, fundó el Instituto de la Familia en Milán. Desarrollaron técnicas cortas de intervención, en las que intervenían a las familias por sólo 10 días en sesiones que duraban todo el día, espaciadas por un mes.
Salvador Minuchin y colaboradores	Nueva York, 1970	Junto con Edgar Auerswald trabajaron conjuntamente en el programa de delincuentes menores. Bajo el apoyo y la supervisión de Ackerman, iniciaron un programa denominado La dinámica de las familias pobres.
Robert McGregor y Agnes Ritchie	Galveston, Texas, al sur de EUA	Utilizan la técnica de hacer explotar virtualmente a las familias con un grupo de especialistas, como psiquiatras, trabajadoras sociales y psicólogos en una interacción que tuvo dos días duración.
Fuente: Sánchez, G. D. (2000). <i>Terapia Familiar: Modelos y técnicas</i> . México: El Manual Moderno.		

1.3. PSICOTERAPIA FAMILIAR SISTÉMICA

Una vez descrita la terapia familiar se procederá a explicar en qué consiste la denominación de Terapia Familiar Sistémica.

La Terapia Familiar Sistémica, también se “involucró en prácticas que abordaban los casos más desafiantes de la salud mental: psicosis, anorexia, conductas delictivas y oposicionistas en adolescentes” (Pakman, 2005, p. 1).

La **terapia familiar sistémica** considera a la familia como un *sistema*². El paradigma de la terapia familiar sistémica postula que ni las personas ni sus realidades existen en un vacío, sino que ambos están íntimamente ligados a sistemas recíprocos más amplios, de los cuales el principal, es la familia (Ochoa, 1995). El enfoque sistémico afirma que el “problema” no tan sólo recae en la estructura psíquica del individuo, sino también en el sistema social y familiar. Para lo cual se señalan varios niveles: el individual, el familiar, el de la familia extensa, el comunitario, etc. Así el individuo es visto como un subsistema del sistema más amplio llamado familia; ésta, a su vez, es un subsistema del sistema de la familia extensa; el cual es parte, o subsistema, de un sistema mayor llamado comunidad de entorno, y así sucesivamente.

La teoría psicoterapéutica de sistemas señala también varios subsistemas dentro del sistema de pareja o de familia: el de los cónyuges, el de los padres, el de los hijos, el de madre-hijo o padre-hija, el de hombres o mujeres, el de niños, el de adultos. Cada subsistema establece el conjunto de reglas que gobiernan los comportamientos de sus miembros, los cuales pueden ser funcionales o disfuncionales para la salud psíquica de sus componentes (Nieto, 1994).

Existe el principio de causa-efecto circular en la terapia sistémica, en otras palabras, se reemplaza la causa-efecto del “problema” psicológico, por ejemplo las quejas de una esposa hacia su marido ante la ingestión excesiva de alcohol; esto última sirve para ilustrar que el síntoma o la realidad planteada es generada por los dos.

Otro principio del cual la terapia sistémica hace uso para formular su teoría, es la *homeostasis* (op. cit.), término empleado por vez primera por Claude Bernard para hacer referencia al proceso mediante el cual los seres vivos tienden a mantener su equilibrio y estabilidad. Así cuando un individuo, en un sistema familiar, “deja de moverse” altera el equilibrio del sistema, desencadenando con ello comportamientos que lo afectan tanto a él como a cada uno de los miembros con los que interacciona.

La terapia sistémica se enfoca en el sistema familiar donde se ubica al individuo. La observación de reglas, jerarquías, roles y atribución de responsabilidades se llevará a cabo con cada uno de los miembros de la familia. El objetivo es lograr un estado más sano y satisfactorio para ellos.

² Un sistema *es* un conjunto de personas, relacionadas entre sí, que forman una unidad frente al medio externo (Simon, Stierlin & Wynne, 2002). La psicoterapia familiar se apoya en el concepto de la Teoría General de los Sistemas. Ésta enfatiza que los “problemas psicológicos” no son manifestaciones que involucran al individuo mismo, sino que se incluye tanto a él como a aquellas personas que conforman su ambiente social o sistema interpersonal.

Para que un sistema sea saludable, la terapia sistémica distingue varios parámetros (op. cit.):

El sistema es saludable:

1. Cuando los límites son claros y pueden modificarse a instancias de las necesidades reales de sus miembros.
2. Cuando las reglas son justas, claras, sabiamente establecidas, mantenidas e instrumentadas, y pueden cambiarse si las circunstancias lo demandan.
3. Cuando los miembros del sistema comprenden claramente los roles que asumen en forma voluntaria y los actúan adecuadamente.
4. Cuando se alienta la autonomía, la libertad y la responsabilidad individuales, dentro de un contexto de unidad del sistema.
5. Cuando la comunicación, sin ser coercitiva, es empática, clara, directa, unívoca, concreta, congruente, presenta alternativas y propicia la retroinformación entre los individuos.

Por tanto, se puede entender por Psicoterapia Familiar Sistémica el tratamiento psicológico dirigido al sistema, considerado como un conjunto de personas, relacionadas entre sí; donde el síntoma o realidad no son manifestaciones de un solo individuo, sino de su propio comportamiento e interacción con otros miembros del contexto familiar, social, escolar, laboral, etc. Dicho tratamiento busca observar los roles, reglas, jerarquías, límites y atribuir responsabil

2. MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD

La Psicología entendida como el estudio del comportamiento de los seres vivos, además de estudiarlos en su forma conductual, también los analiza en sus pensamientos e ideas. Alma, considerada por los Griegos y Psique denominada en la actualidad, ha sido la evolución conceptualizadora de la Psicología. Así como esta disciplina estuvo involucrada en un vaivén de transformaciones conceptuales, la forma de trabajo entre persona y psicólogo(a), no fue la excepción.

Desde que la Psicología emergió, la forma de trabajo entre terapeuta y persona ha estado fuertemente influida por el Modernismo, tradición filosófica preponderante en nuestros días, que coloca al terapeuta en un nivel jerárquico ante la persona. En psicoterapia, dicha tradición ha sido el blanco de fuertes críticas, postulando así el Posmodernismo.

Una manera de hablar sobre la Posmodernidad es contrastándola con la Modernidad, puntos medulares de este capítulo.

2.1. LA PSICOTERAPIA DESDE UNA PERSPECTIVA MODERNA

Etimológicamente la palabra **Modernidad** deriva del latín tardío *modernus* que significa “hace poco, recientemente” (Escotto, 2001, p. 19). Uno de los primeros indicios históricos que demuestran este aspecto, fue el descubrimiento de América, debido a que el continente se abrió hacia zonas y territorios inexplorados (Tejeda, 1998).

Según Negri (1986), cuando se habla del concepto moderno es para relacionarlo con el progreso. El término fue utilizado por vez primera en el siglo XIII, para designar el comienzo de una etapa con fines político-ideológicos y, distinguir la sociedad mercantil y capitalista. Las manifestaciones del modernismo se notaron en el aspecto económico, social, político, cultural y sociopolítico.

Actualmente la palabra modernidad es empleada para mencionar que lo actual es superior y mejor que lo de ayer. En términos culturales ha tenido un gran impacto, sobre todo en la Psicología, donde la psicoterapia ha contribuido directamente a su crítica.

El modernismo es considerada una tradición filosófica occidental que tiene como base un discurso monovocal que “representa el ideal renacentista de la humanidad como centro y dueña del universo, y también los conceptos cartesianos de objetividad, certidumbre, cierre, verdad, dualismo y jerarquía” (Anderson, 1999, p. 63).

Dentro de esa tradición, el conocimiento tiene que estar fuertemente documentado y en el que no se admite el sentido común. El conocimiento es representativo de un mundo objetivo, que existe con independencia de la mente y los sentimientos; es verificable,

universal y acumulativo. Así lo propone el profesor de filosofía Madison, 1988 (como se cita en Anderson, 1999), el mundo:

Es completo en sí mismo y simplemente está a la espera de que un sujeto cognoscente venga y forme una representación mental de él (...) Si [el observador] puede conectar sus ideas de la manera correcta, el resultado será una representación verdadera o algo parecido a la realidad objetiva (p. X).

El sujeto conocedor es autónomo y separado de aquello que observa, describe y explica. El individuo que conoce es la fuente y validación de todo conocimiento.

El terapeuta al contar con el conocimiento que le confiere su profesión, le permite observar describir y explicar objetivamente los comportamientos. Esto último hace que su saber predomine ante el “sentido común” de la persona.

En la tradición modernista, el lenguaje constituye un elemento importante para la transmisión de conocimientos. El lenguaje es considerado como el medio a través del cual se puede transmitir las ideas, sentimientos y pensamientos. La función del lenguaje será la de ofrecer un cuadro correcto de la realidad (Anderson, 1999).

Desde una perspectiva moderna, el conocimiento y la verdad es piramidal: construye una jerarquía. Este saber del terapeuta, basado en teoría, prejuicios y experiencias profesionales y personales, actúa como una estructura a priori que predetermina el conocimiento que un terapeuta trae a la sesión, y se impone al conocimiento de la persona. El terapeuta, se convierte en un experto en observar, revelar y deconstruir la historia tal como es y tal como debería ser.

La práctica modernista de la psicoterapia globaliza las ideas de las personas, pasando por alto su mundo interpersonal, social, económico y político y todas las variaciones existentes de su vida cotidiana.

La terapia modernista es un proyecto liderado por el terapeuta, influido por las verdades dominantes de la cultura, y que conduce a posibilidades determinadas por el terapeuta. Estas verdades se expresan en diagnósticos, objetivos, y estrategias de tratamiento que se determinan a priori y se aplican indiscriminadamente. A medida que el pre-conocimiento y la voz monovocal se forman, los resultantes pensamientos y acciones del terapeuta tienden a dominar y silenciar la voz y capacidad creadora de la persona.

Existe una metáfora de Rorty 1979 (como se cita en Anderson, 1999) que habla sobre la mente-espejo al sujeto de indagación (la persona) y hace referencia a considerar a este último como defectuoso, fallido y disfuncional; si le aparecen manchas y no puede reflejar la realidad con exactitud, entonces la tarea del terapeuta es “inspeccionar, reparar y pulir” el espejo defectuoso. Las etiquetas profesionales clasifican y asignan a las personas.

En resumen, *el* Modernismo como una etapa histórica y una tradición filosófica en psicoterapia, ha predominado desde el inicio de la Psicología, donde no se puede negar su contribución como pilar del trabajo terapéutico. En esta tradición monovocal, la persona y

su objeto de conocimiento no interactúan; el papel del terapeuta será aconsejarlo en aquellas situaciones “problemáticas”, otorgándole con ello un grado de jerarquía.

2.2. LA PSICOTERAPIA DESDE UNA PERSPECTIVA POSMODERNA

La propia etimología de la palabra Posmoderno es equívoca y a la vez un tanto paradójica. El prefijo “pos” da a entender una periodización y sucedáneo de la época moderna, lo que no es cierto, ya que ésta última todavía no ha terminado.

El **Posmodernismo** hace referencia al fin de la época modernista y no al inicio de la posmodernidad como otra época posterior. En sus palabras más simples, posmoderno significa una crítica, no una época (Anderson, 1999). Ésta crítica se centra en “la naturaleza del conocimiento y el cómo conocemos” (Tarragona, 1999, párrafo 2).

Posmoderno designa una ruptura en una orientación filosófica que se desliga radicalmente de la tradición moderna y cuestiona el discurso modernista monovocal. Sus raíces se pueden encontrar en el pensamiento tardío, sin embargo, el posmodernismo no logró reconocimiento hasta la década de 1970.

El posmodernismo rechaza, principalmente el dualismo del modernismo (un mundo real externo y un mundo mental interno) y está caracterizado por la incertidumbre, la impredecibilidad y lo desconocido.

El pensamiento posmoderno ve al conocimiento como producto de la construcción social; al conocimiento y al conocedor como interdependientes, en donde se toma en cuenta tanto su contexto, cultura, lenguaje, experiencia y comprensión. No se puede tener un conocimiento directo del mundo; sólo se podrá conocer a través de las experiencias que se vayan teniendo. Continuamente se estarán interpretando las experiencias.

La posmodernidad se caracteriza por una aceptación de lo plural, por una tendencia a desjerarquizar las diferentes tendencias o personalidades. La actitud posmoderna es menos unitaria que la moderna.

Los individuos en la posmodernidad, serían más libres: “no estarían sujetos ni por la ortodoxia ni por la ortopraxia” (Anderson 1999, p. 70). La posmodernidad desintegra a la persona humana, no hay individuos, sólo grupos.

Existe un fuerte compromiso de ver en el encuentro terapéutico un hito para la generación creativa de significado.

Los trabajos sobre posmodernismo suelen centrarse en ideas vinculadas al texto y la narración, poniendo énfasis en la importancia de las perspectivas dialogales y múltiples, el autodescubrimiento, las configuraciones laterales versus las jerárquicas, y especial atención en el proceso y no en los objetivos (Lax, 1996).

No se concibe el yo como una entidad cosificada, sino como una entidad narrativa; el texto no es algo a interpretar, sino un proceso de desarrollo. Es la persona y no el terapeuta quien es visto como el experto en su propia vida y no el terapeuta (Tarragona, s.f.).

No hablamos a los clientes o para los clientes; hablamos *con* los clientes y hacemos cosas con los clientes... ¿Cómo quiero ser con otros? Y ¿Cómo quiero que sean ellos conmigo? Hablar de modo diferente supone, entre otras cosas, escuchar de modo diferente. Quiero comprender y quiero ofrecer comprensión. Esta forma de trabajar significa un profundo *respeto* por la gente, basado en la *ética*. La ética profesional significa ayudar a que el consultante desarrolle sus propios recursos (no protegiéndole), para que no dependa del terapeuta (Tapia, 2005, p. 13).

No se considera al individuo como una entidad intrapsíquica sino que se aborda dentro de un contexto de significado social; y el conocimiento científico, o los “hechos” considerados innegables, contribuyen al conocimiento narrativo, con especial énfasis sobre las creencias colectivas acerca del funcionamiento del mundo.

La visión de las familias como sistemas homeostáticos es reemplazada por la ideas de que los sistemas sociales son generativos y los estados de desequilibrio son productivos y normales. Los problemas existen en un lenguaje y son mediatizados.

Indudablemente, la Modernidad como etapa histórica, sigue vigente y es por ello, que aspectos teóricos y metodológicos han sido criticados y reformulados. El Posmodernismo, considerado como una crítica a la tradición Modernista, ha aportado importantes cuestionamientos sobre la labor terapeuta-persona. Su contribución se ha dirigido a tomar en cuenta ambas voces (Anderson, 2001), y ser partícipes de la **di-solución** a la realidad manifestada.

2.3. LA SUPERVISIÓN CLÍNICA DESDE UNA POSTURA POSMODERNA

Puesto que uno de los temas centrales de este capítulo fue exponer el modernismo y posmodernismo, como tradiciones filosóficas, ahora es importante describir parte de la formación en psicoterapia y que indudablemente, se encuentra ubicada dentro del posmodernismo, línea preponderante de este trabajo.

Toda persona que decida iniciar su formación en Psicoterapia, además de recibir una enseñanza teórico-metodológica, también lleva a cabo su supervisión clínica.

La supervisión es una parte fundamental en cualquier formación de psicoterapia y counselling (Zurita & Macarena, s.f.). El proceso de supervisión se lleva a cabo en las etapas media y final del entrenamiento en psicoterapia, oscila entre los tres y los seis años.

El trabajo de supervisión abarca el tratamiento a personas, sean éstas niños, adolescentes, adultos o de edad avanzada; también habrá de estar preparado para la conducción de terapias de grupo, de pareja o de familia, para drogadictos y casos de emergencia.

La supervisión clínica habrá de llevarse a cabo con un psicoterapeuta experto que funja como supervisor del entrenamiento.

La práctica de la supervisión se realiza a través de escenificación de roles (role-playing), Cámara de Gesell, grabaciones magnetofónicas, grabación de videos, reportes escritos de entrevistas, películas, conferencias y análisis de casos.

La finalidad de la supervisión es observar el trabajo del estudiante (supervisado) para que pueda adquirir las habilidades indispensables en su formación. Las funciones de la supervisión son la enseñanza, modelaje, evaluación de conocimientos y destrezas. La Supervisión en Psicoterapia es definida por Nieto (1994) como “proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual un terapeuta experimentado ayuda a un individuo en su proceso de formación como psicoterapeuta para que adquiera un cuerpo de conocimientos y habilidades prácticos, encaminados a un manejo más apto de la situación terapéutica” (p. 19).

La definición anterior servirá como punto medular para describir y contraponer la Supervisión Posmoderna a la Moderna.

Los aportes de la supervisión posmoderna giran en torno a los siguientes aspectos: 1) La definición y objetivos de la supervisión; 2) foco de la supervisión; 3) postura ante el “saber” y la jerarquía; 4) naturaleza del aprendizaje; 5) la supervisión como diálogo; 6) trabajo con equipos.

1) La definición y objetivos de la supervisión

Desde una postura posmoderna, Anderson y Goolishian, 1990 (como se cita en Tarragona, 1999) afirman que la supervisión es un proceso terapéutico de exploración conjunta entre supervisor y supervisado. Ambos, a través de sus conversaciones, formulan y crean significados.

El objetivo de este tipo de supervisión no es corregir los errores del supervisado, sino crear un ambiente donde los dos puedan desarrollar nuevos significados en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la responsabilidad del supervisor es facilitar dicho proceso.

Aunque entre supervisor y supervisado existen diferentes niveles de experiencia, la supervisión se observa como un proceso colaborativo. La supervisión para Bobele, Gardner & Biever, 1995 (como se cita en Tarragona, 1999) es “una oportunidad para entender de qué manera los supervisados entienden la situación terapéutica” (párrafo 18).

2) Foco de la supervisión

El foco de este entrenamiento se encuentra centrado en el diálogo. En el caso de la supervisión moderna, está enfatizada en la búsqueda de un diagnóstico para clasificar a la persona de acuerdo a un código psicopatológico establecido. Al contrario de este tipo de supervisión, el posmodernismo evita utilizar etiquetas psicopatológicas, ya que tienden a limitar las habilidades de las personas.

3) Postura ante el “saber” y la jerarquía

Así como Anderson y Goolishian proponen acercarse a la persona desde una postura de “no saber”, esto último también se traslada hacia con el supervisor y supervisado. El supervisado es el experto en el “problema” (el que sabe) y el supervisor el que “no sabe”. Éste último no está presuponiendo lo que su estudiante quiere aprender, ya que lo considera un agente activo en su aprendizaje.

Distintos autores aseguran que la función del supervisor será adoptar una actitud de curiosidad y necesidad de saber más, en lugar de comunicar opiniones teóricas y expectativas preconcebidas sobre el supervisado y su “problema”. White 1997 (como se cita en Tarragona, 1999) señala que el término “super-visión” por sí solo evoca una relación jerárquica, donde uno está encima del otro. Para él es importante que en el proceso de la supervisión se pueda hablar y “deconstruir” esta relación de poder.

Los supervisores posmodernos realizan esfuerzos constantes por reducir las consecuencias de una relación jerárquica. Una manera de hacerlo es a través de un lenguaje tentativo que permite la inclusión de otras ideas.

4) Naturaleza del aprendizaje

Un terapeuta es aquella persona que participa en la creación y expansión de significados, no intentará cambiar a las personas, éstas serán las iniciadoras de su propio cambio.

Los modelos tradicionales de supervisión subrayan el papel del supervisor como experto, que habrá de enseñar o impartir su experiencia a un terapeuta novato. Este tipo de enseñanza deduce un papel pasivo del supervisado.

El rol del supervisor no consiste en enseñar lo que sabe acerca de qué hacer y cómo hacerlo, sino ser un recurso, un catalizador para el aprendizaje (op. cit.).

Bobele, et. al., 1990 (como se cita en Tarragona, 1999) observaron que los supervisados tienden a retener mejor aquellas ideas en cuyo desarrollo han participado.

5) La supervisión como diálogo

Se había hablado de que el foco del entrenamiento se encuentra centrado en el diálogo. Éste último es indispensable para elaborar significados entre el supervisor y el supervisado y es importante señalar que durante la supervisión se traten de hablar (Tarragona, 1999). Las conversaciones internas monopolizan las conversaciones. Las señales que le pueden indicar al supervisor de que la conversación se ha colapsado es sentirse frustrado con un supervisado, favorecer las ideas de alguno de ellos por sobre los demás, inferir rápidamente el “problema”, sentimientos de ira hacia un supervisado.

6) Trabajo con equipos

La supervisión en psicoterapia es considerada como un trabajo de equipos. Dentro de este proceso, existe una parte donde cada una de las sesiones terapéuticas entre el terapeuta y el

caso clínico, son filmadas. Todos los miembros del equipo observan junto con el supervisor la manera de cómo el terapeuta aborda la terapia, para que posteriormente se de un receso, donde el equipo, supervisor y terapeuta implementarán una intervención para el caso clínico.

La supervisión posmoderna, más que implementar una intervención se lleva a cabo una lluvia de ideas, útil para el supervisado y las personas (caso clínico).

La supervisión posmoderna valora la multiplicidad de voces y perspectivas que un equipo puede ofrecer (op. cit.).

El posmodernismo manteniendo su impacto no tan sólo en la psicoterapia sino también dentro de la supervisión clínica, caracteriza a ésta última como un proceso colaborativo entre el estudiante y el intermediario (supervisor). Emplear *intermediario* es un término que designa correctamente la labor del encargado, ya que es el “puente” a través del cual el estudiante llega al conocimiento. Otra de sus funciones es adoptar la postura de “no saber”, al igual que en la labor terapéutica, son ambos los que colaboran para resolver la realidad inquietante. Así, se eliminan las jerarquías y disputas del poder.

En la crítica posmoderna han surgido numerosas teorías con diferentes nombres: **construccionista social, constructivista, cibernética de segundo orden, teoría general de sistemas, la nueva teoría de la comunicación, equipo colaborativo, narrativa y equipo reflexivo.**

Cada una de estas teorías, aportan elementos significativos al Proceso de Video-Reflexión.

3. EPISTEMOLOGÍA DEL PROCESO DE VIDEO-REFLEXIÓN

3.1. DEFINICIÓN DE EPISTEMOLOGÍA

El posmodernismo pone su énfasis en el rompimiento del dualismo cartesiano y resalta que la adquisición de conocimientos se da de manera interrelacionada entre persona y objeto, no de manera independiente y objetiva. Los objetos sólo son conocidos por la experiencia y ésta pertenece a una persona, por lo que es indispensable conocer de qué manera organiza su conocimiento.

La crítica posmodernista se apoya en la Teoría de la Ciencia llamada epistemología.

La palabra **epistemología**, según Foerster (como se cita en Eguiluz, 1991) proviene del griego *episteme* que significa conocimiento y *logos* tratado, en otras palabras significa *tratado del conocimiento o estudio del saber*.

Cuando se hable de epistemología nos estamos refiriendo a la manera en que las personas conocen cosas, así como a la forma como ellos piensan que conocen esa misma realidad, Keeney, 1987 (como se cita en Eguiluz, 1991, p 78).

Como ciencia, Bateson, 1979 (como afirma Karam, 2007, p. 2001) afirma que la epistemología es el estudio de la manera en que determinados organismos CONOCEN, PIENSAN Y DECIDEN .

En otras palabras, la epistemología es la manera en que nosotros captamos el mundo, de cómo nos explicamos la propia realidad que hemos construido.

En el caso de la Psicología y específicamente en psicoterapia familiar, la epistemología es una teoría que ayuda a los psicoterapeutas a explicar cómo es que conoce a las familias y cómo es que piensa que la familia ha adquirido su conocimiento (García, 1995).

De las teorías ubicadas dentro del posmodernismo se retoma la cibernética de segundo orden, la nueva teoría de la comunicación, teoría general de sistemas, constructivismo, construccionismo social, equipo reflexivo. Éstas teorías, junto con la semiótica y hermenéutica, proporcionan el fundamento teórico y metodológico del proceso de video-reflexión.

3.2. CIBERNÉTICA

3.2.1. Cibernética de 1er. Orden

La aventura cibernética comenzó con Wiener y Rosenblueth, trabajando en campos muy diversos, hallaron una red conceptual común útil para la comprensión de problemas

específicos en dichos campos. Wiener estaba intentando concebir teóricamente, para así permitir construir, máquinas que pudieran tener un propósito u objetivo, y operar de modo tal de corregir su propio funcionamiento como para mantener y cumplir ese objetivo. Tales máquinas mostrarían capacidades “autorreguladoras”. El motor de esta empresa teórica estaba dado por el interés en desarrollar cañones antiaéreos capaces de hacer blanco en aviones que, desde la primera guerra mundial, se habían vuelto muy veloces (Foerster, 1991).

Wiener (como se cita en Foerster, 1991) encontró que había tres elementos fundamentales que tales artefactos debían tener: entre los dos polos que una máquina tiene, a los que se les denomina “entrada” y “salida”, o polo receptor y polo efector, debía haber un censor que informará al mismo artefacto sobre el estado de los efectores, y un elemento que comparará dicho estado en un estado ideal o meta, generando así las correcciones necesarias para disminuir las discrepancias entre estado actual de los efectores y estado ideal (meta, propósito). Todo esto hubiera sido nada más que un avance en el campo de la ingeniería, sino fuera que el tratamiento teórico, conceptual del fenómeno, resultó útil no solamente para construir máquinas basadas en esta comprensión, sino para explicar sistemas biológicos y naturales.

La red conceptual que esto generó, se enriqueció rápidamente cuando los cibernetas tomaron conciencia de que la noción de circularidad traía aparejadas muchas consecuencias (op. cit.), entre las cuales se encuentran:

- La noción de la causalidad incluía ahora no sólo las causas tradicionales de la física, sino también la causa final aristotélica, actuando desde el futuro. Cuando el sistema es estimulado (o perturbado) desde el exterior, lo que le pasa no depende solamente de lo que ese estímulo genera en sus componentes y en la interacción entre los mismos, sino que también depende de lo que todo sistema tiene como propósito, lo cual actúa como una causalidad desde adentro.
- El enlazar circularmente los componentes del sistema y generar esa dimensión teleológica (de causalidad final, de propósito) se ha dado un salto fundamental desde un campo de explicaciones donde reina la materia y la energía, a otro campo de explicaciones donde aparece la noción de información.
- Los sistemas explicables en términos de circularidad son sistemas donde la historia cuenta. Lo que pase en este momento está restringido por el operador del pasado del sistema.
- La noción de control se complejiza a través de la noción de regulación. Fijar rumbos a un sistema no es imponer un camino directo y predecible, sino generar ciertas restricciones que, por caminos variables e impredecibles, reestructuran constantemente el juego complejo entre los componentes del sistema.

Así fue como la cibernética encontró un lenguaje interdisciplinario por naturaleza, que permitía tanto construir sistemas artificiales, como entender sistemas naturales biológicos.

Ahora bien, Kenney 1985 (como se cita en Eguiluz, 1991) asevera que la cibernética es: “la ciencia de la información, patrones, forma y organización, a diferencia de la física, que es la ciencia de la materia y la energía, de manera general, la cibernética estudia los patrones y organización de los eventos” (p. 83).

Bateson (como se cita en Eguiluz, 1991) reconoce a la cibernética como una “nueva ciencia que se ocupa de la forma y de los patrones de organización” (p. 83), en tanto que para Sluzky, 1987 (como se cita en Eguiluz, 1991), “en la cibernética, el objeto de estudio son los procesos de comunicación y control en los sistemas naturales y artificiales” (p. 84).

Los postulados teóricos más importantes que la cibernética retoma de distintas áreas pero dándoles connotación distinta son:

1. *Estructura*. El término fue tomado en sus orígenes de la teoría del control, se refiere a la totalidad de las relaciones que ocurren dentro de los sistemas complejos. Estas estructuras pueden cambiar o permanecer estáticas como un modo de adaptación al medio.
2. *Sistemas Abiertos*. Cuando hay un intercambio entre el sistema y el medio circundante.
3. *Sistemas Cerrados*. Cuando no existe este intercambio (estos dos términos fueron tomados de la teoría general de los sistemas).
4. *Retroalimentación*. Es el método que sirve para controlar un sistema mediante la información de su desempeño interior; si esta información es usada para modificar el desempeño actual, o el método general, se habla que hay un aprendizaje. De esta manera el sistema vigila su propio desempeño correctivo.
5. *Circularidad*. Es un término obtenido de la cibernética que se refiere a la recursividad de la interacción entre las partes del sistema formado por una totalidad.

Esta teoría se refiere al estudio de los fenómenos de tipo caja –negra- donde las salidas de un sistema son vistas actuando como entradas de otro, modificando de esta forma las futuras salidas del mismo a través del fenómeno de retroalimentación, lo que permitirá la estabilización de la organización. También, los sistemas observados permanecen ajenos al observador, de tal manera que puede hacerse una distinción clara entre ambos; sin embargo, aunque útil, esto limita la observación de los procesos internos del sistema. A esto es lo que se le llama **cibernética simple** (Eguiluz, 1991).

En el cuadro 2 se realiza una comparación entre los dos tipos de cibernética, mostrando las diferencias existentes.

Cuadro 2. Cuadro comparativo mostrando las diferencias entre los dos tipos de cibernéticas

Cibernética de primera generación	Cibernética de segunda generación
Se considera a la “cosa” (por ejemplo, una enfermedad como algo en sí misma)	Se considera a la “cosa” (por ejemplo, una enfermedad) como parte de y relacionada con un contexto cambiante.
Un profesional trabaja con (trata) la “cosa” (por ejemplo, una enfermedad).	Un profesional trabaja con la comprensión que la persona tiene de la “cosa” (por ejemplo, un enfermedad).
Una persona descubre la “cosa” (por ejemplo, una enfermedad) tal como es. La “cosa” tiene una sola versión.	Una persona crea una comprensión de qué es la “cosa” que es tan sólo una de muchas versiones posibles.
Se puede dirigir un cambio personal desde afuera; por lo tanto es predecible.	Un cambio personal se desarrolla espontáneamente desde adentro y uno nunca puede saber cuál o cómo será o cuándo ocurrirá.
Fuente: Anderson, H. (1999). <i>Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la terapia</i> . Argentina: Amorrortu.	

3.2.2. Cibernética de 2º orden

Para Magoroh Maruyama (como se cita en Hoffman, 1987) la supervivencia de cualquier sistema vivo –es decir, cualquier entidad que se mantenga a sí misma- depende de dos procesos importantes. Uno de ellos es la morfostasis, que significa que el sistema debe mantener constancia ante los caprichos ambientales. Logra esto mediante el proceso activado por el error, conocido como retroalimentación negativa. El otro proceso es la morfogénesis, según la cual a veces un sistema debe modificar su estructura básica. Este proceso abarca una retroalimentación positiva o secuencias que actúan para amplificar la desviación, como en el caso de la triunfante mutación que permite a una especie adaptarse a condiciones ambientales modificadas. El fenómeno de la retroalimentación positiva ha sido desde el punto de vista de sus efectos destructivos sobre un sistema determinado.

Otra manera de considerar estos dos procesos según Ashby (como se cita en Hoffman, 1987) es llamándolos variedad y freno. Freno es sinónimo de pauta, estructura, regularidad. Se aparta del estado aleatorio avanzando hacia lo que el teórico de sistemas Erwin Schrodinger llama negentropía. Ningún sistema vivo puede sobrevivir sin pauta o estructura. Por otra parte, demasiada estructura, lo matará. La retroalimentación negativa es

conservadora y promueve el *statu quo* mientras que la positiva es radical y promueve la nulidad.

Maruyama va más allá, indica que es posible tener rizados (loops) causales mutuos positivos y negativos, contrapesándose en cualquier situación dada (“rizos” significa una serie de hechos causados mutuamente en que la influencia de cualquier elemento regresa así mismo por medio de otros elementos).

Al evaluar un sistema autocorrectivo, un factor muy importante es el equilibrio o desequilibrio del sistema en un momento dado.

Otro aspecto de los procesos de retroalimentación es que a menudo ocurre en alternaciones o etapas. Bateson (como se cita en Hoffman, 1987) determina otra característica denominada cambios progresivos inversos, como cuando un aumento de la hostilidad mutua en una pareja llega a cierto límite interno y ocurre entonces un cambio hacia un afecto mutuo (también limitado). Esta oscilación suele implicar una estabilidad general.

Otra característica importante dentro de la cibernética de segundo orden son los niveles. Esto es que los procesos de retroalimentación en los sistemas vivos siempre deben considerarse de acuerdo con varios niveles simultáneos de sistemas. Es decir que cualquier retroalimentación puede tener simultáneamente efectos que amplifiquen la desviación o que la contrarresten según el sistema que se está observando.

En resumen, una familia que está desequilibrada con respecto a su propio sistema porque está manteniendo el equilibrio de otro sistema, estará perpetuamente expuesta a los efectos destructivos de cadenas de retroalimentación positiva.

A comienzos de la década de 1980, Foerster 1982 (como se cita en Eguiluz, 1991) introdujo el concepto de cibernética de segundo orden a la teoría sistémica, definida también como cibernética de los sistemas observantes o cibernética de la cibernética. Esta es una cibernética de la autorreflexión, en la cual el foco de interés es el propio observador que, con sus prejuicios, teorías y sensibilidad, construye y define la realidad observada. En otras palabras, el observador está conectado recursivamente con el sistema observado, y sus prejuicios y teorías entran en sus descripciones y explicaciones, conduciendo de esta manera a la construcción (o invención) de la realidad observada. Aquí, el concepto de conocimiento objetivo desaparece para dar lugar al de conocimiento construido a través de la autorreflexión. Los sistemas vivientes llegan a asumir la característica de sistemas autónomos y autoorganizados.

3.3. LA NUEVA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN

3.3.1. Antecedentes

A ésta teoría se le atribuye el calificativo de “nueva” para distinguirla de la teoría de la comunicación propuesta en 1949 por Claude Shannon y Warren Weaver. Ésta última

contiene explicaciones simples y mecánicas, por ejemplo considera la comunicación como una simple transmisión de información, olvidándose del concepto de retroalimentación. Actualmente se le denomina Teoría de la Información.

La manera de Shannon para explicar la comunicación es retomada de la telefonía:

La fuente de información que produce un mensaje (la palabra en el teléfono), *el emisor*, que transforma el mensaje en señales (el teléfono transforma la voz en oscilaciones eléctricas), *el canal*, que es el medio utilizado para transportar las señales (cable telefónico), *el receptor*, que construye el mensaje a partir de las señales, y *el destino*, que es la persona (o la cosa) a la que se envía el mensaje. Durante la transmisión, las señales pueden ser perturbadas por *el ruido* (chirridos en la línea) Winkin, 1984 (como se cita en Eguiluz, 1991, p. 111).

Las ideas de Weaver tuvieron auge en los años 50's impactando en disciplinas como la psicología, sociología, lingüística, entre otras.

Por esa misma época, otros investigadores deciden dejar de lado la explicación en boga y empezar a desarrollar un modelo basado en una epistemología circular. Gregory Bateson, un antropólogo inglés es quien lleva a cabo esta aportación: incorporando el concepto de **retroalimentación** o *feedback* de Norbert Wiener. La comunicación es el “lugar para comprender las relaciones entre el individuo, el grupo, lo macro, la cultura” (Karam, 2007, p. 133). De igual manera, muestra su preocupación por relacionar la comunicación con el aprendizaje. También creía prudente considerarla como una *matriz social*, es decir, el individuo ya no se concibe como un ente independiente, aislado del mundo, sino en una relación dialéctica con los mismos.

Al situarnos en los grandes sistemas sociales, de los que son parte integrante el psiquiatra y el paciente, necesitamos desarrollar conceptos con los que podamos abarcar tanto los sucesos de gran amplitud como los hechos de naturaleza individual. Hemos bosquejado esta relación en una teoría unitaria de la comunicación. Esta teoría abarca sucesos que relacionan a un individuo con otro, al individuo con el grupo y, por último, aquellos que atañen a toda la Humanidad, Bateson & Ruesh, 1984 (como se cita en Lucerga, 1994, p. 35).

Bateson y su esposa, Margaret Mead, realizaron investigaciones en la isla de Balí, postulando así uno de sus conceptos más importantes de su teoría: la **cismogénesis**, término empleado para referirse a la ruptura o cisma dentro de un sistema social.

Para marcar la diferencia entre dos tipos de comportamiento de los individuos dentro de un grupo postula la **cismogénesis simétrica** y la **cismogénesis complementaria**:

Los que responden con más de la misma conducta o menos del mismo comportamiento (++ o --), a lo que le da el nombre de “cismogénesis simétrica” para distinguirlo de la “cismogénesis complementaria”, donde los involucrados en la relación desarrollan comportamientos contrarios, lo que significa que mientras uno hace más, el otro responde con menos de la misma conducta (+ - o - +), Winkin, 1984 (como se cita en Eguiluz, 1991, pp. 117 y 118).

En ambos casos, según Bateson, puede presentarse una **escalada simétrica** terminando así con la ruptura del sistema original, ocasionando una crisis. Ésta última puede conducir hacia la desaparición del sistema o dar pie a la iniciación de un nuevo ciclo más complejo.

El término cismogénesis permite observar los aspectos que posibilitan el estallido de un sistema social.

La Nueva Teoría de la Comunicación se consumó con el equipo formado en Palo Alto. Éste estuvo formado por John Weakland, Jay Haley, William Fry y Don Jackson. Investigaron la naturaleza del juego entre las nutrias, así como las paradojas en la comunicación de los pacientes diagnosticados con esquizofrenia (Eguiluz, 1991).

De la teoría formulada por Bateson (como se cita en Eguiluz, 1991) y su equipo se desprenden cinco axiomas de la comunicación.

3.3.2. Postulados teóricos

1º. **Toda conducta es comunicación**, por lo tanto, es imposible dejar de comunicarse, y las cosas que no se hacen o que no se dicen, adquieren significado a través del contexto en el que suceden o no suceden.

2º. **Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional**, tales que el segundo clasifica al primero, y es, por ende, una metacomunicación.

Cuando se habla de contenido, hace referencia a la información contenida en el mensaje, y cuando lo hacemos en cuanto al aspecto relacional, se refiere al tipo de mensaje y cómo debe entenderse. De esta manera, la comunicación da lugar a conductas entre los comunicantes que a su vez se verán comprometidos entre ellos a través del mensaje. Se puede deducir entonces que una relación sana es aquella en la que el contenido de la comunicación es más importante, mientras que la comunicación disfuncional dará prioridad a la comunicación relacional.

3º. **La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de la comunicación entre los comunicantes.**

La comunicación es entendida como una serie ininterrumpida de intercambios y quienes participan en ese intercambio lo observan estableciendo puntuaciones. Lo que significa que en la interacción de la comunicación los participantes organizan cada uno a su manera los hechos de la conducta a través de puntuaciones secuenciadas que dan lugar a conflictos en la comunicación cuando no existe un acuerdo en la forma de puntuar.

4º. **Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente**

La comunicación Digital se utiliza con las palabras para referirse al objeto, siendo las palabras signos arbitrarios establecidos por convicción social, contando así con una sintaxis bastante compleja.

La comunicación Analógica se refiere a un signo o dibujo que guarda una mayor semejanza con el objeto; pero también incluye toda aquella comunicación no verbal como los gestos,

movimientos, inflexiones de voz, etc., posee además una buena semántica y carece de sintaxis.

5°. Todos los intercambios comunicaciones son simétricos o complementarios, según que estén basados en la igualdad o en la diferencia.

Estos intercambios serán simétricos cuando ambas partes hacen lo mismo en igual cantidad, y serán complementarios en la medida que la conducta de uno ayude a decrecer la conducta del otro y viceversa.

3.4. TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS

En el apartado de psicoterapia familiar sistémica se mencionó que la atribución del término *sistémico* deriva de una teoría llamada **Teoría General de Sistemas**. El concepto de – sistemas- tiene una larga historia. Bertalanffy (como se cita en Eguiluz, 1991) en la introducción de su libro *Teoría General de los Sistemas*, explica el origen del concepto tratando de localizarlo en el devenir del pensamiento filosófico. Su idea respecto a un sistema hace referencia a una serie de elementos que en conjunto son más que la suma de éstos, es decir, forman una entidad distinta.

3.4.1. Historia de su surgimiento

En la primera mitad del año de 1921, Wertheimer deriva de sus investigaciones sobre la percepción humana, que el hombre percibe totalidades organizadas; para 1924 aparecen los resultados de las investigaciones del llamado fenómeno Phi y las Gestalten Físicas de Köhler; en 1925 Köfka se ocupó del concepto general de los sistemas; aproximadamente por 1926 Lewin inició el desarrollo de su Teoría del Campo.

Sin embargo, la publicación de la Teoría General de los sistemas (TGS) ya estructurada, salió a la luz hasta el término de la Segunda Guerra Mundial, alrededor de 1947 y se atribuye formalmente a Ludwing von Bertalanffy.

El surgimiento de la Teoría General de Sistemas tiene que ver con varios factores: 1) la aparición de nuevos campos más allá del sistema tradicional de la física, 2) en los campos biológicos, del comportamiento y sociológico, hay problemas esenciales que la ciencia clásica descuidó o no entraba en sus consideraciones. 3) La ciencia clásica se ocupaba de problemas de dos variables, de cursos causales lineales, de una causa y un efecto; sin embargo, numerosos problemas, particularmente en biología y ciencias sociales y del comportamiento, son multivariantes que requieren nuevos instrumentos conceptuales (Hernández, 2007, p. 97).

Algunas influencias teóricas (elementos del positivismo lógico y del materialismo histórico dialéctico) llevaron a Bertalanffy a plantear una explicación científica sobre los “todos” y las “totalidades”, que no habían sido objeto de estudio de la ciencia por ser consideradas como cuestiones metafísicas (Eguiluz, 1991). Cuando el autor se refiere al concepto “sistema” trata de englobar tanto la célula, como el ser humano, una máquina

autorregulable o el universo, por tanto, caerían dentro de la definición todos los fenómenos integrados con los diversos aspectos que los componen, así como las interrelaciones que se generan entre ellos.

La TGS trata sobre las totalidades, las interacciones internas y externas de las totalidades con su medio. Por este motivo llega a ser una poderosa herramienta que permite la explicación de los fenómenos que ocurren en la realidad, así como la predicción del comportamiento futuro de esa realidad. Esta teoría, se opone a los postulados epistemológicos de otras teorías menos abarcativas, donde la realidad ha sido dividida y sus partes explicadas por diferentes ciencias. El reduccionismo en el que han caído las ciencias, ha provocado pseudo explicaciones, por lo que esta teoría propone como contrapartida, que la realidad es una totalidad, que no puede ser prevista o explicada por medio del estudio de sus partes aisladas (op. cit.).

De esta manera la TGS queda constituida como una nueva disciplina cuyo tema es la formulación y derivación de los principios que resultan válidos para los “sistemas” en general.

3.4.2. Objetivos de la Teoría General de los Sistemas

Un objetivo de la TGS ha sido encontrar un lenguaje común que sirviera como punto de unión entre las diversas ciencias especializadas, lo que permitiría el intercambio de conocimiento entre los científicos, haciendo aumentar el caudal de la ciencia en su totalidad.

Dentro de la TGS existe una serie de principios teóricos que es importante aclarar, para comprender posteriormente los postulados a los que llega. Un concepto base para esta teoría es el de sistema, definiéndolo como el conjunto de objetos y sus relaciones, y las relaciones entre los objetos y sus atributos. Los objetos son las partes del sistema, que en la mayoría se refieren a entidades físicas, por ejemplo, átomos, neuronas, personas, etc., aunque también pueden referirse a objetos abstractos, por ejemplo reglas, procesos, variables matemáticas, etc. Los atributos son las propiedades o características que tienen los objetos, ya sean físicos o abstractos. A este respecto Bertalanffy, 1986 (como se cita en Eguiluz, 1991) señala que los teóricos de sistemas, coinciden en que el concepto de sistema no está limitado a entidades materiales sino que puede aplicarse a cualquier –todo- que consista en –componentes- que interactúan.

1º. La complejidad de un sistema estará dada por el número de sus elementos de acuerdo a su especie o clase, a lo que se llamará *características Sumativas*; de acuerdo a las relaciones de los elementos se formarán las *características Constitutivas*.

2º. Se hace también una diferenciación respecto a dos tipo de sistemas: *Abiertos*, en los que existe un intercambio de la materia con el medio circundante; los sistemas *Cerrados*, son

aquellos que no realizan intercambios con su medio ambiente y pueden ser aplicables a la Física y a la Química.

3°. Existe también en esta teoría el *Sistema relacional*, que se refiere al conjunto de una o varias unidades vinculadas entre sí de manera que el cambio de una unidad modifica a las otras y éstas a su vez a la unidad inicial y así sucesivamente.

4°. *Recursividad* se refiere a la relación vertical de un sistema con otros sistemas inferiores o superiores, dando lugar a los Suprasistemas y a los Subsistemas.

5°. *Orden Jerárquico* se refiere a la diferenciación progresiva de los sistemas, que van de los más simple a lo más complejo o en sentido inverso, pero sin perder de vista la totalidad del sistema

6°. *Sinergia* es el concepto que sirve para explicarnos las conductas que de forma aislada no tienen significado, pero que lo van adquiriendo si se amplía o se cierra el foco del contexto en que suceden.

7°. *Morfogénesis*, es la tendencia que tiene todo sistema hacia la transformación, hacia el cambio drástico, hacia el desarrollo e incluso hacia la muerte o destrucción; ésta característica se relaciona con la retroalimentación positiva.

El enfoque de sistemas permite estudiar tanto a un organismo como individuo simple, o a una nación como totalidad (Eguiluz, 1991), lo que significa que se toma en cuenta el contexto más amplio en el que ocurre la conducta, el evento o la situación. También los organismos al ser sistemas abiertos tratan de mantener una continua incorporación y eliminación de materia sin alcanzar nunca un estado de equilibrio, sino que simplemente se mantienen en un estado uniforme.

El concepto de *equipifinalidad* es utilizado para hablar de una importante característica de los sistemas biológicos, la posibilidad que tiene el sistema de alcanzar el mismo resultado o estado terminal aunque varíe el punto de partida. Para algunos es conocido como equipotencialidad “intencionalidad”, “finalidad”, etc., sin embargo, este tipo de comportamiento, no es más que la ilustración de una serie de regularidades llevadas al cabo por el organismo vivo.

Los conceptos de *entropía* y *neguentropía*, fueron acuñados para explicar dentro de la termodinámica los procesos irreversibles que ocurren en los sistemas cerrados que alcanzan el equilibrio, precisamente al aumentar el grado de orden. Para Simon, 1988 (como se cita en Eguiluz, 1991) la *entropía* es una medida aproximada de la desorganización y el desorden, la falta de entropía en un sistema, conocida por “entropía negativa o negentropía” se refiere en términos generales al grado de orden u organización en un sistema cerrado.

El concepto de Homeostasis fue tomado de la Biología, este concepto tiene que ver con la tendencia que tiene todo sistema hacia la búsqueda del equilibrio (Hernández, 2007), que será puesto en práctica a partir de la retroalimentación como una capacidad que tienen los sistemas vivos para automodificarse. La retroalimentación es el intercambio de información

(comunicación) que se da tanto intrasistémicamente como intersistémicamente. Existen dos tipos de retroalimentación: la positiva y la negativa. La primera hace referencia al intercambio de información que provoca transformaciones importantes del sistema (cambio tipo 2). Mientras que la retroalimentación negativa se asocia con el mantenimiento de la estructura del sistema, lo cual se logra con pequeños cambios o transformaciones leves (cambio tipo 1).

La retroalimentación positiva llevará al cambio, mientras que la retroalimentación negativa servirá para regular contrarrestando fuerzas.

3.4.3. Diagrama a bloques en la Teoría General de Sistemas

Los diagramas a bloques son esquemas que se utilizan en ingeniería de control para esquematizar el comportamiento de un sistema (Bolton, 2001). Estos esquemas están formados por elementos que a continuación se describen:



Sistema o Elemento que se aplica al sistema.

El sistema o elemento que se aplica al sistema es representado por un rectángulo.



Punto de suma.

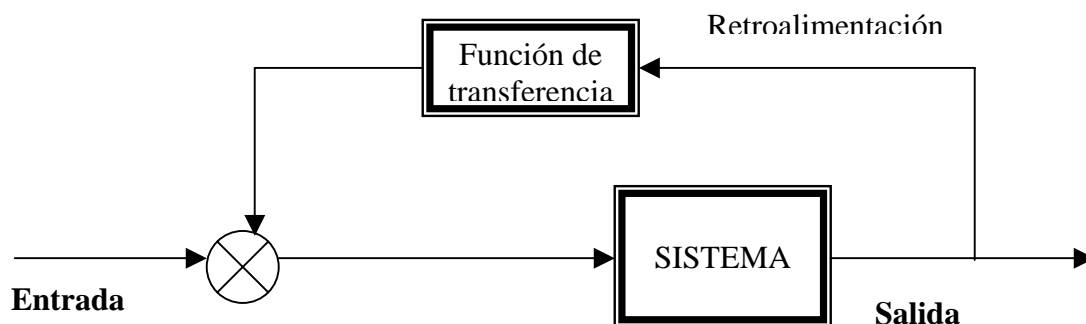
El punto de suma representa la unión de una o mas entradas que se aplican al sistema.



Las flechas

Representan el flujo que sigue el comportamiento del Sistema.

Ejemplo de un diagrama a bloques:



En el esquema se puede observar como al sistema se le aplica una entrada en el punto de suma, el cual genera una salida. De esta última se ve una flecha que apunta a otro rectángulo llamado función de transferencia que sirve para corregir o calcular el error en la salida tras introducirse de nuevo al sistema por medio del punto de suma, a este proceso se le conoce como retroalimentación (op. cit.).

3.5. CONSTRUCTIVISMO

En sentido estricto, el término constructivismo deriva de las artes plásticas y la arquitectura en la Unión Soviética alrededor de 1920. Se puede considerar que Jean Piaget inició esta escuela de pensamiento a partir de su trabajo "la construcción de la realidad en el niño", (Jutoran, 1994, párrafo 1) aunque las raíces de este movimiento pueden rastrearse hasta Platón, pasando por Gianbattista Vico y Kant.

A partir de la década de los ochenta, en especial después de la publicación, en 1981, de la obra del alemán Paul Watzlawick titulada "La realidad inventada", el constructivismo se expandió entre la psicoterapia familiar, invocando el trabajo de Ernst von Glasersfeld, de Heinz von Foerster, de Humberto Maturana y de Francisco Varela (Elkaim, 1996). Éstos dos últimos:

Han demostrado que aquello que nosotros vemos no existe en tanto que tal, al exterior de nuestro campo de experiencia, sino que resulta de la actividad interna que el mundo externo dispara en nosotros. Maturana ha establecido igualmente que los criterios de validación de una experiencia científica no tienen necesidad de la objetividad para funcionar: lo que es necesario para el investigador no es un mundo de objetos, sino una comunidad de observadores cuyas declaraciones formen un sistema coherente, y es por esto que estos biólogos ponen la objetividad "entre paréntesis" (p. 2).

El constructivismo se puede considerar como una epistemología que cuestiona cómo es que conocemos. En ese sentido, el conocimiento es un conocimiento del propio conocimiento.

Retomando una de las ideas de Gianbattista Vico (como se cita en Pakman, 1996) es que los agentes epistémicos no pueden conocer nada excepto las estructuras cognitivas construidas por ellos mismos. Constantemente afirma que “conocer” significa saber cómo hacer, argumentando que uno sabe algo sólo cuando puede decir cuáles son los componentes que lo conforman. Es decir, el individuo sólo puede conocer lo que él ha construido.

El constructivismo contempla los siguientes puntos:

- a) No niega la posibilidad de conocer.
- b) El conocimiento es resultado de una construcción individual, el significado de señales, signos, símbolos y lenguaje, no puede ser sino subjetivo.
- c) La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto.

El constructivismo mantiene que una persona, entendida en sus aspectos cognitivos, sociales, afectivos y conductuales, no puede ser considerada como un mero resultado del ambiente, sino que ellas son el resultado de su experiencia diaria. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Camejo, 2006). Ésta última se realiza con los elementos que ya posee (conocimientos previos) y los que está creando. Por lo tanto, esa “objetividad” o realidad queda a expensas de la persona para ser indagada, realizando con ello, una interpretación, una construcción mental.

Con toda esa ideología, los terapeutas familiares han sido llevados a descubrir que la construcción mutua de lo real en psicoterapia cuenta más que la búsqueda de la verdad o de la realidad (Elkaim, 1996).

A continuación se toca la parte del conocimiento como una función adaptativa.

3.5.1. El conocimiento como una función adaptativa

El constructivismo está relacionado con el pragmatismo. Lo que distingue al constructivismo del pragmatismo es el interés predominante por cómo llegamos a tener el conocimiento que “nos permite manejarnos”. Jean Piaget, uno de los constructivistas del siglo XX ha trabajado en diseñar un modelo de la generación de conocimiento viable. Piaget ha reiterado que la cognición debe ser considerada una función adaptativa (Pakman, 1996).

El sentido que Piaget da al concepto de adaptación proviene de la teoría de la evolución. En ese contexto, adaptación refiere a un estado de los organismos o las especies que se caracteriza por su capacidad para sobrevivir en un ambiente dado. Como la palabra se usa frecuentemente en forma de verbo (por ejemplo, esta o aquella especie se ha adaptado a tal o cual ambiente), han tenido la impresión de que la adaptación es una actividad evolutiva. Esto es erróneo. En la filogenia ningún organismo puede modificar activamente su genoma

y generar características que le permitan adaptarse a un ambiente modificado. Según la teoría de la evolución, la modificación de los genes es siempre un accidente. Son estas modificaciones accidentales las que generan las variaciones sobre las que puede operar la selección natural. La naturaleza no selecciona “al más apto”, deja vivir a aquellos que tienen las características necesarias para manejarse en su entorno y deja morir a todos aquellos que no. En otras palabras, a toda especie u organismo que están vivos y capaces de reproducirse, en ese momento de la historia de los organismos vivos debe considerárselos adaptados. Estar adaptado significa ser viable. El concepto de viabilidad se refiere a la no aparición de obstáculos en la instrumentación de una meta (op. cit.).

Esta interpretación de la teoría de la evolución y su vocabulario son importantes para una comprensión adecuada de la teoría piagetiana de la cognición. Para Piaget (como para Vico), el conocimiento no puede ser una “representación” del mundo real. En cambio, es la colección de estructuras conceptuales que resultan estar adaptadas (o resultan ser viables) dentro del alcance de la experiencia del sujeto cognoscente. Para el constructivista, el conocimiento tiene la función de eliminar las perturbaciones; y cuanto más arriba se muevan en la jerarquía de las abstracciones conceptuales, más las perturbaciones tienden a ser conceptuales en lugar de materiales. Esto es una de las características que hicieron al enfoque constructivista interesante para los terapeutas.

Tanto en la teoría de la evolución como en la teoría constructivista del conocimiento, la viabilidad está ligada al concepto de equilibrio. El equilibrio en la evolución indica el estado de un organismo o especie en el cual el potencial de supervivencia en un ambiente dado está asegurado genéticamente. En la esfera de la cognición, el equilibrio refiere a un estado en el cual las estructuras cognitivas de un agente epistémico han arrojado, y continúan haciéndolo, resultados esperados, sin provocar conflictos conceptuales o contradicciones.

3.5.2. El contexto de la teoría del esquema

Dos de los conceptos básicos de la teoría piagetiana de la cognición son la asimilación y la acomodación (op. cit.). El uso que Piaget hace de estos términos no es el mismo que en su uso común en el lenguaje ordinario. Se citará un ejemplo para aclarar su teoría del esquema:

Un bebé aprende rápidamente que un sonajero que se le dio hace un sonido reconfortante cuando se lo sacude y esto le provee la capacidad de generar el ruido a voluntad. Piaget define esto como la “construcción de un esquema”, que consiste de tres partes:

- 1) Reconocimiento de cierta situación (por ejemplo, la presencia de un objeto aprensible de forma redondeada en un extremo);
- 2) Asociación de una actividad específica con esa clase de objetos (por ejemplo levantarlos y sacudirlos);
- 3) Expectativa de cierto resultado (por ejemplo el sonido reconfortante).

Es muy probable que este bebé, si se lo coloca en su silla alta frente a la mesa de la cena, tome y sacuda un objeto aprensible que tenga una forma redondeada en un extremo. Se llama a ese objeto cuchara y se puede decir que el bebé la asimila a su esquema de sacudir; pero desde la perspectiva del bebé en ese momento, el objeto es un sonajero, porque los que el bebé percibe de él no es lo que el adulto consideraría son las características de una cuchara, sino sólo aquellos aspectos que se adecuan al esquema de sacudir. Sin embargo, sacudir la cuchara no produce el resultado que el bebé espera: la cuchara no produce sonido. Esto genera una perturbación (frustración) y la perturbación es una de las condiciones que prepara el terreno para el cambio cognitivo. En el ejemplo, esto consiste en concentrar la atención del bebé sobre el objeto en su mano, y esto puede conducir a la percepción de algún aspecto que le permitiría al bebé, en el futuro, reconocer cucharas como no sonajeros. Ese desarrollo es una acomodación. Dada la situación ante la mesa y produzca un sonido diferente, pero también reconfortante. Esto, también generará una perturbación que podría llevar a una acomodación diferente, que inicia el “esquema de golpear la cuchara”.

La teoría de aprendizaje que surge del trabajo de Piaget puede resumirse diciendo que el cambio cognitivo y el aprendizaje ocurren cuando un esquema, en lugar de producir el resultado esperado, conduce a perturbaciones. La perturbación, a su vez, conduce a la acomodación que puede establecer un nuevo equilibrio.

El aprendizaje y el conocimiento que éste crea son instrumentales, la teoría de la cognición de Piaget involucra un doble instrumentalismo. En el nivel sensoriomotor, los esquemas de acción son instrumentales en tanto ayudan a los organismos a lograr sus metas en la interacción reflexiva, sin embargo, los esquemas operativos son instrumentales en tanto ayudan a los organismos a lograr una red conceptual coherente que refleje los caminos de acción y del pensamiento que, en el punto presente de la experiencia del organismo, han resultado viable. La primera instrumentalidad podría denominarse “utilitaria”. La segunda es epistémica.

La definición piagetiana también menciona que la experiencia de un ser humano siempre incluye la interacción social con otros sujetos cognoscentes.

En el nivel sensoriomotor, los esquemas que un niño en desarrollo construye y consigue mantener viables llegarán a involucrar una gran variedad de “objetos” (op. cit.). Habrá copas y cucharas, bloques de construcción y lápices, muñecas de trapo y osos de peluche, todos vistos, manipulados y familiares como componentes de diversos esquemas de acción. Pero también puede haber gatitos y quizás un perro. Aunque un niño puede al principio aproximarse a estos objetos con esquemas de acción que los asimilen a muñecas u osos de peluche, sus reacciones inesperadas causarán rápidamente nuevas clases de perturbaciones e inevitables acomodaciones.

Un desarrollo similar puede conducir a la construcción, por parte del niño, de esquemas que involucran objetos aun más complejos en su ambiente experiencia, especialmente a los seres humanos que, en una medida mucho mayor que otros objetos recurrentes de la experiencia, hacen inevitable la interacción.

De ahí que se desprenda que la enfermedad de un individuo sea el resultado de su adaptación al medio anormal creado por la familia, y cualquier problema emocional dentro de la familia no es lo mismo que los problemas de la familia considerada como un todo, en donde la realidad de cada uno de los miembros respecto a la funcionalidad o disfuncionalidad familiar ayudará a construir una “nueva realidad sistémica”, a través de la flexibilidad en el procedimiento o en la técnica terapéutica.

Así es como el terapeuta a través de su interacción con cada uno de los miembros de la familia y con la familia en su totalidad, podrá reencuadrar, reetiquetar o construir la manera en que la familia percibe la realidad y la familia interactúa hacia sí misma y hacia el ambiente (García, 1995).

Esta posición filosófica deja claro que el conocimiento humano no es construido de manera pasiva, sino que es construido activamente. La función cognoscitiva es adaptativa, por lo que el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial. La objetividad no existe, sino que la realidad es una interpretación del individuo.

La gran influencia del constructivismo ha comenzado a transformar a la terapia familiar en un proceso, en un proceso de “corrección de lentes” de creencias, de construcciones. Durante el tratamiento, el terapeuta y la persona construyen una nueva visión del mundo (Rodríguez & Bayeback, s.f.), donde el terapeuta pone sus herramientas y la persona aporta los significados, tomando él mismo la decisión más conveniente.

3.6. CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

Anteriormente se había mencionado en el apartado de constructivismo, que la posición posmodernista lleva a cabo una crítica al terapeuta, visto como un científico, donde es éste último quien “construye” defensas contra las emociones, los valores y las motivaciones, y se mantiene independiente de los objetos de observación, para evitar que sus conclusiones se distorsionen o contaminen. Esta imagen del conocedor individual es la que adoptaron la mayoría de los terapeutas del siglo XX.

Las ideas construccionistas han surgido en los campos de la historia, la sociología y la filosofía de la ciencia, hoy día sus influencias y desarrollos impregnan la Psicología (Pichardo, 2007). A finales de los años 80's las teorías del construccionismo social tomaron auge en los Estados Unidos.

El construccionismo social surge como oposición a la idea modernista de que existe un mundo real que se puede conocer con certeza objetiva, ésta concibe que las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen del intercambio social y son mediatizados por el lenguaje. Todo conocimiento evoluciona en el espacio entre las personas en el ámbito del mundo común y corriente. Y es sólo a través de la permanente conversación con sus íntimos, que el individuo desarrolla un sentimiento de identidad o una voz interior (Hoffman, 1996).

El construccionismo se ocupa más de las redes de relación que de los individuos, y cuestiona la posición de superioridad trascendente reclamada por aquellos que actúan según el modo científico tradicional (McNamee & Gergen, 1996). Los intercambios verbales entre el terapeuta y el paciente no refleja una cierta verdad, no se trata de verificar o aplicar una teoría preconcebida, sino de comprometerse en un diálogo potencialmente productivo. Al ser los significados co-generados por la persona y el terapeuta en el contexto terapéutico, no existe más una voz única, así como no existe un yo unificado: no hay una voz sino varias, e incumbe entonces al terapeuta, a partir del espectro pragmático del lenguaje terapéutico, ayudar al individuo a resurgir en él otras voces que le permitan orientarse hacia otras formas de "*conversación*".

También, ofrece la posibilidad de establecer un nuevo marco de trabajo dentro del cual se pueden superar todos los dualismos. Sostiene que el cierre organizacional de los sistemas se mantiene gracias a las interacciones, que el cambio se produce a través de la estabilidad, que la autonomía tiene lugar por medio de las restricciones, y que en los límites se pueden encontrar posibilidades (Fruggeri, 1996).

La idea acerca del yo está en duda por los construccionistas. Creían que las ideas de una persona acerca de sí misma sólo cambiaban cuando las ideas de sus allegados cambiaban.

Los construccionistas sociales fueron los primeros en cuestionar la idea de las etapas de desarrollo. Con respecto a este punto, se habla del peligro de dar por sentada la existencia de pautas universales por medio de las cuales los seres humanos pueden medir su funcionamiento.

Existen teóricos de la evolución como Stephen Gould (como se cita en McNamee & Gergen, 1996) que mencionan que las especies no se desarrollan progresivamente sino discontinuamente, es decir, una especie evolucionará según la interacción que haya entre los genes y su medio ambiente, pero en cierto punto puede tener lugar un cambio súbito, como la caída de un meteoro, que marcará una nueva trayectoria. Entonces puede suceder que una especie desaparezca y otra tome su lugar.

Rom Harré, 1986 (como se cita en McNamee & Gergen, 1996) ha cuestionado la idea de que las emociones existen dentro de la gente como estados o rasgos perfectamente distintos, y que son las mismas en todo el mundo. Los construccionistas sociales las consideran sólo una parte más de la compleja red de la comunicación entre las personas y no les conceden un estatus especial como estados interiores.

Los conceptos de construccionismo social y constructivismo pudieran confundirse en cierto momento, pero hay que decir que las posiciones son muy diferentes. Existe un terreno común porque ambas se oponen a la idea "modernista" de que existe un mundo real que se puede conocer con certeza objetiva. Sin embargo, las creencias representadas por el constructivismo promueven una imagen del sistema nervioso como una máquina cerrada. Según esta idea, las percepciones y los constructos toman forma a medida que el organismo se golpea contra su entorno. Los teóricos de la construcción social, por el contrario, creen que las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen del intercambio social y son mediatizados por el lenguaje. Todo conocimiento, sostienen los construccionistas,

evoluciona en el espacio entre las personas, en el ámbito del “mundo común y corriente” (McNamee & Gergen, 1996). Y es sólo a través de la permanente conversación con sus íntimos que el individuo desarrolla un sentimiento de identidad o una voz interior.

El constructivismo está ligado aún a la tradición occidental del individualismo en la medida en que describe la construcción del saber a partir de procesos intrínsecos al individuo, mientras que el construccionismo social, por el contrario, busca remontar las fuentes de la acción humana a las relaciones sociales (Elkaim, 1996, párrafo 22) .

3.7. SEMIÓTICA

Cuando se remite por primera vez a indagar en el mundo de la semiótica, se corre el riesgo de entrar en confusión con otro término, la semiología.

Las definiciones corrientes que se encuentran a cerca de semiología son las siguientes: “es la ciencia que estudia los sistemas de signos: lenguas, códigos, señalizaciones, etc.” (Guiraud, 1972, p.7); “se ocupa del estudio de los signos producidos por el hombre” (Ávila, 1977, p.14). Ante estas dos definiciones ¿qué relación tienen con la semiótica? ¿semiología y semiótica tienen el mismo significado?

De los cuestionamientos anteriores y partiendo de una breve explicación del surgimiento del signo se formulará la definición de semiótica.

El estudio de los signos no es reciente, ellos han sido objeto de estudio desde los griegos, principalmente con Hipócrates, Platón y Aristóteles. Sin embargo, la verdadera controversia ha surgido con dos personajes importantes dentro de la historia de la semiótica: Saussure y Peirce.

Ferdinand de Saussure (como se cita en Zecchetto, 2003) un ginebrino interesado por la vertiente lingüística, aseguraba el derecho a una ciencia “que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social...” (p. 13) por lo que se le denominaría semiología (del griego semeion ‘signo’). Este autor asevera que la semiología todavía no era reconocida como una ciencia autónoma, porque se creía que la lengua es más apta para comprender los problemas semiológicos. Posteriormente, como se observará más adelante, esto último es falso, dado que la lingüística sólo es una parte del estudio de la semiótica.

Desde la vertiente de la filosofía del pragmatismo, se encuentra el filósofo norteamericano Charles Peirce, quien en comparación con Saussure, llama Semiótica al estudio de los signos. Peirce concibió la semiótica como un campo científico articulado en torno a reflexiones de carácter lógico-filosófico que tuviera como objeto específico de su investigación la *semiosis*, es decir, el proceso de significación donde participan un signo, su objeto y su interpretante. Así fue como históricamente se postularon dos tradiciones, cuyas dos palabras representaban dos puntos de vista diferentes: la de Saussure utilizando la palabra Semiología y Peirce que optó por el término Semiótica.

Las ideas saussurianas han tenido auge en Europa, Rusia y América Latina. Hablan de semiología Roland Barthes, Louis Hjelmslev, Luis Prieto, Pierre Guiraud. Por otro lado, Charles Morris y Thomas Sebeok son los precursores de la semiótica (Zecchetto, 2003). Saussure consideró la semiología relacionada con la psicología social, todas sus ideas giraban en torno a una visión lingüística. En cambio, la perspectiva de Peirce es más general. Para él todo está integrado en el campo de relaciones comunicativas (verbal, no verbal, cibernética, biónica).

Finalmente en 1969, al crearse en la Haya (Holanda) la Asociación Internacional de Estudios Semióticos, se convino en unificar las posiciones, y se adoptó el término Semiótica. Sin embargo, hasta el presente se hallan todavía estudiosos que distinguen entre semiología y semiótica para indicar diferentes espacios de estudios de los sistemas de signos.

A lo largo del presente trabajo se asume la postura de la Asociación Internacional de Estudios Semióticos de la Haya, quién le otorgó existencia oficial a la semiótica.

3.7.1. Definición

Etimológicamente, la palabra **semiótica** significa *relativo a los signos* (Merani, 1979). Su propósito es estudiar los conceptos básicos y generales que atañen a la problemática signica.

La semiótica está profundamente relacionada con la Epistemología al explicar el problema de cómo llegamos a conocer a través del vehículo llamado signo (Zecchetto, 2003). Así mismo, “representa un punto de vista sobre la realidad, una mirada a cerca del modo en que las cosas se convierten en signos y son portadoras de significado” (op. cit. p. 19). Es importante señalar que la semiótica no tan sólo abarca la descripción de signos y sus significados, sino que incluye y presta atención a la semiosis, es decir, a la dinámica de los signos en un contexto social y cultural dado.

Ávila (1977) refiere la existencia de dos tipos de semiótica: el extenso, que abarca tanto los signos primarios como los secundarios, y el limitado, que incluye únicamente el estudio de los signos primarios, es decir, los lingüísticos. A la primera se le denomina Semiótica de la Significación, y a la segunda Semiología de la Comunicación.

Dentro del campo de la semiótica de la comunicación, se encuentran los signos que diariamente se utilizan al hablar y escribir, es decir, los signos lingüísticos. La lengua al ser un sistema de signos es de interés de la semiótica. Sin embargo, dada la complejidad de la lengua, existe una disciplina dentro de la propia semiótica que se encarga de su estudio, la lingüística.

3.7.2. Historia

Hacia Peirce y Saussure

En el siglo XX la semiótica moderna llegó a asumir el pensamiento más sólido de Saussure y de Peirce. Previos a ellos, los aportes de algunos estudiosos, consistieron fundamentalmente, en desarrollar las ideas elaboradas en siglos anteriores sobre los signos.

Gottlob Frege (como se cita en Zecchetto, 2003) distingue entre sentido y significado. El sentido es la representación conceptual del algo, es aquello que piensa o capta el sujeto acerca de una determinada proposición; en consecuencia el sentido es dependiente de la subjetividad de la persona. En cambio, es muy distinto el “significado” de esa misma proposición si se le considera como algo totalmente independiente de la mente del sujeto.

El siglo XIX vio nacer a dos hombres que marcaron los estudios y la reflexión sobre los signos: **Charles Peirce y Ferdinand de Saussure** (Zecchetto, 2003). El primero, nacido en 1839 abordó el tema de la naturaleza del signo desde 1867, sus análisis forman parte de la filosofía inspirada en el pragmatismo, y traspasaron el contexto de su época hasta influenciar el conjunto de los actuales enfoques semióticos. Saussure como todo un lingüista heredó elementos cartesianos de la escuela de Port Royal y de los empiristas, como también del nominalismo de Ockham. El influjo de Port-Royal en su pensamiento se nota en la concepción del lenguaje como un sistema cuyas leyes son iguales para todos los hombres. Las construcciones signícas mantienen una similitud con la estructura profunda de lo real y que consiste en una matriz común a todas las lenguas. Para él, el lenguaje también es un fenómeno sobre todo conceptual, en él no hay por qué descartar un comportamiento lingüístico universal. Sin embargo, en su análisis del signo, Saussure supo poner un toque personal y abrió un nuevo campo de investigación. Concibió el lenguaje como una estructura en la cual se dan relaciones y sistemas de diferencias y/o similitudes, con códigos que guían la vida de los signos.

3.7.3. Definición de signo

Una vez analizada la definición de semiótica e incursionar en su historia, se hace necesario reflexionar sobre un elemento muy importante, el signo.

Cuando la persona se coloca ante el mundo que le rodea se da cuenta de que existen cosas; asimismo, se encuentra ella como ser humano perceptor de cosas. En otras palabras, no se puede estar en el mundo sin captarlo como realidad (op. cit.)

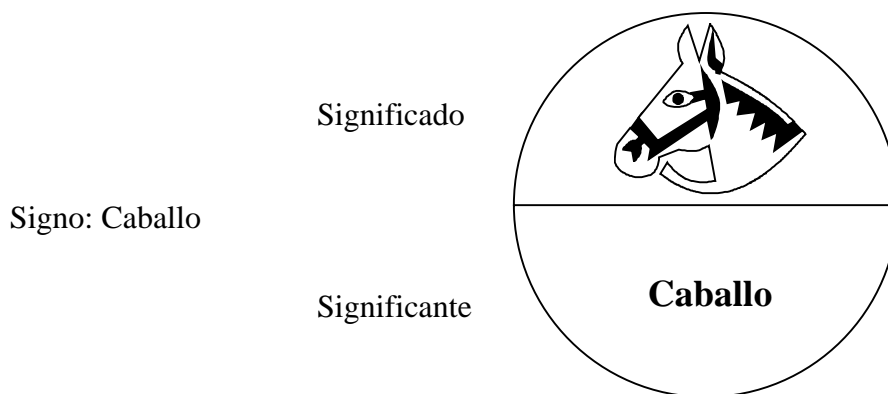
El ser humano para desenvolverse en su medio, entabla relaciones con las cosas y para que éste contacto sea significativo es necesario construir signos. Una definición sencilla es la proporcionada por Ávila (1977), un signo es “un hecho perceptible que nos da información sobre algo distinto de sí mismo” (p. 14). Signo, describe él, es cuando un arqueólogo tras encontrar un fósil de un animal, pueda dar una explicación precisa de él, de lo que significa en cuanto a la cultura que pertenece, es decir, el arqueólogo no lo observa como un simple

objeto, su significado proporciona información sobre algo distinto de sí mismo. Un segundo ejemplo es cuando en la calle vemos vestida a una persona con determinada ropa, ésta nos da bases para que podamos deducir su status socioeconómico, su personalidad, tipo de actividad, etc. Es importante mencionar que el autor señala estos dos ejemplos para dar a conocer la existencia de signos tanto lingüísticos como no lingüísticos.

Por otro lado, Zecchetto (2003) asevera que un signo es “una cualidad específica de la experiencia fenomenológica, a través de la cual llegamos a conocer la realidad y en la que podemos estar preparados para actuar. De este modo los signos son condiciones de percepción, interpretación, diálogo y acción” (p. 19). Por ejemplo, un adolescente visita el museo donde se muestra la exposición de caballos y se detiene a admirar una pintura determinada. Al día siguiente, en la Preparatoria comenta a su maestra y amigos lo que vio; ellos lo invitan a describir la pintura que le gustó. El adolescente narrará las características de la pintura y añadirá sus comentarios e impresiones. Lo que el adolescente hizo fue seleccionar y estructurar signos lingüísticos para comunicar su experiencia, es decir, expresar un significado.

En el caso de los signos lingüísticos se da la asociación de una imagen acústica (significante) y una imagen mental (significado), (véase la Figura 1). En otras palabras, en el signo están relacionados dos aspectos: la acústica, perceptible por los sentidos, y una mental, evocada por la anterior (Ávila, 1977).

Figura 1. Ejemplo de significante y significado del signo caballo



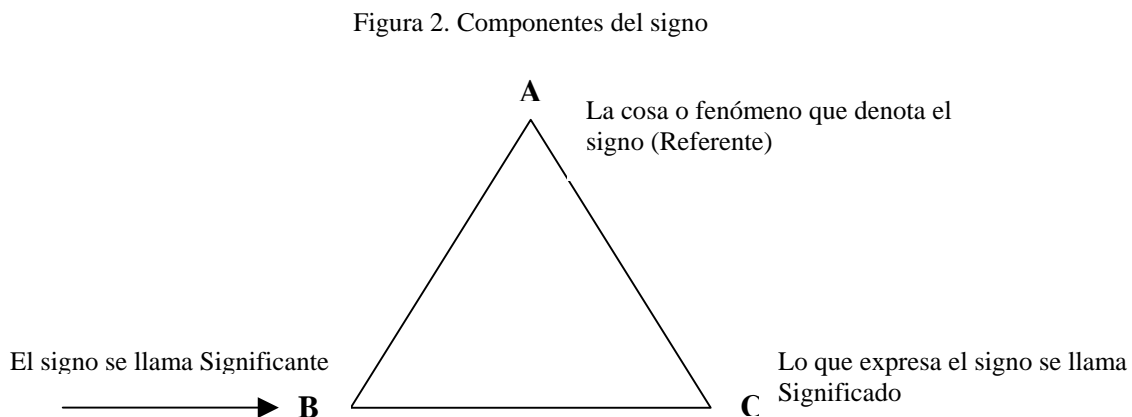
Fuente: Ávila, R. (1977). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.

Es imposible, encontrar la separación de estos dos elementos en la lengua. Cuando se le escucha decir a una persona una palabra, ya sea en inglés, francés, portugués, etc., si no entiende el idioma lo único que percibirá será el significante –sonidos o fonemas que componen la palabra- y será incapaz de evocar el significado. Las palabras o sonidos tienen valor de signo sólo para aquellas personas que entiendan el idioma.

Por lo tanto, el signo ofrece datos o información de la realidad, es un elemento que está en lugar de otra cosa y que la designa. Los datos que el signo proporciona son la imagen del caballo reproducida en la mente del adolescente. La imagen mental de la pintura no es real, sino una copia con algunas características de ella. Es decir, el signo obedece a un binomio de presencia-ausencia.

De igual manera, el signo constituye una interpretación de la realidad, es decir, una hermenéutica, ya que la representación que hace la mente no siempre es perfecta a la exterior, la mente la interpreta a su manera y por tal motivo sólo se hace una interpretación de la información.

Zecchetto (2003) amplía la idea sobre los componentes del signo y asegura la existencia de tres elementos (véase la Figura 2):



Fuente: Zecchetto, V. (2003). *La danza de los signos: Nociones de semiótica general*. Argentina: La Crujía

El significado de un signo lo define como “el conjunto de sentidos en torno a un objeto semiótico”. Cuando se necesita conocer el significado de un signo (palabra, objeto, etc) se recurre a un diccionario y éste último nos proporciona un concepto o idea a cerca del signo. Sin embargo, el significado no se queda tan sólo con las definiciones del diccionario sino que incluyen las interpretaciones dadas por los sujetos en un contexto determinado. Cuando un signo se ubica dentro de una determinada situación, su identidad asume las características de ese contexto y se crea un *conjunto significativo*.

La referencia de un signo indica la cosa o fenómeno que un signo quiere evocar, con esto último, se afirma nuevamente que los signos tienen la posibilidad de remitirnos a algo, hacernos pensar en un objeto, experiencias, pensamientos, ideas.

Por lo tanto, se tienen tres elementos (op. cit.): el significante del signo, el referente o realidad aludida (ausente) y el significado. Captar simultáneamente el conjunto de los elementos anteriores da lugar a la significación.

3.7.4. Ordenando lo signos

A continuación se enunciarán algunas clasificaciones de los signos:

La primera de ellas, corresponde a la discusión que desde hace mucho tiempo ha surgido en torno a los signos naturales y signos hechos por el hombre o artificiales.

Autores como Guiraud (1972) y Zecchetto (2003) insisten en negar el considerar como signos a los fenómenos que surgen de los procesos de la naturaleza, por ejemplo, el humo producido por el fuego, la huella del pie dejada en la arena, el suelo mojado por la lluvia, etc. Según estos autores, no se les puede considerar signos, sino sólo como fenómenos físicos que el ser humano utiliza como indicios o señales para desenvolverse en su medio.

El humo puede llegar a convertirse en signo en el momento en que un grupo de personas decide utilizar el humo para emitir mensajes; entonces el fenómeno físico se convierte en un signo para desarrollar una actividad de semiosis (comunicación). La designación como signo radica en la convención cultural creada en el seno de la sociedad para designar alguna cosa.

3.7.4.1. Signos verbales y no verbales

Signos verbales

Son aquellos signos lingüísticos utilizados para describir o expresar ideas abstractas, cosas o situaciones anímicas interiores, psicológicas o espirituales. Los signos verbales son los más numerosos, abundantes y utilizados en las sociedades.

Signos no verbales

Incluyen todos los signos que no son propiamente lingüísticos y se producen en las sociedades humanas, como imágenes de cualquier tipo y género, símbolos figurativos, musicales, señales, fónicos, logos, señales de tránsito.

En la comunicación interpersonal, los signos no verbales más comunes son los gestos con la cara y manos, acompañados de posturas corporales.

Otra distinción es entre signos primarios y signos secundarios (Ávila, 1977). Los primeros son aquellos cuya intención son la de establecer la comunicación, por ejemplo tocar consistentemente una puerta para que le abran. Por el contrario, los segundos no tienen como función básica el establecer la comunicación.

Otra diferencia entre estos dos tipos de signos es que cuando se produce un signo primario, el oyente sabe que el hablante desea establecer comunicación con él. En el caso de los signos secundarios, el oyente no percibe la intención del oyente.

3.7.5. La situación comunicativa y sus funciones

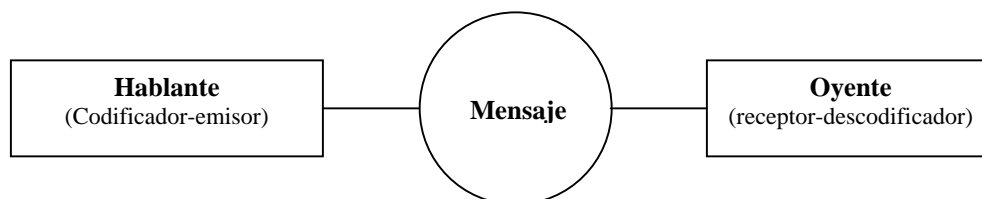
Ya se había hablado sobre la definición de signo y, ésta obedece a un binomio presencia-ausencia, además la caracteriza su valor social, es decir, dentro de un grupo de personas sirven para reconocer significados y facilitar la comunicación. Dentro de la clasificación de los signos se encuentran los verbales y los no verbales.

Los signos lingüísticos existen para que a través de ellos una persona le comunique algo a otra. Sin embargo, existen discusiones sobre si al que emite el mensaje se le considere como emisor o hablante, y al que recibe el mensaje como receptor u oyente. Durante este breve recorrido de la comunicación lingüística y sus funciones se aclararán estos conceptos para no causar confusión.

Primero habrá que distinguir entre emisor y hablante, receptor y oyente (véase la Figura 3). Emisor, según Guiraud (1972) es aquella persona que simplemente manda un mensaje a otra. Por otro lado, Ávila (1977) está de acuerdo en denominarlo no como emisor sino como *Hablante*. Para él, emisor es aquella persona tras encontrarse en determinada situación repite –emite, pero no codifica- un mensaje. En otras palabras, el emisor no es capaz, de comprender el mensaje que envía.

Ahora, con respecto al receptor se pudiera pensar que es la persona encargada de recibir los mensajes, pero esta palabra es empleada erróneamente (op. cit.). Las personas que comprendan lo que se les dice y son capaces de codificar el mensaje son llamados *Oyentes*. Es decir, el oyente es capaz de interpretar y descodificar.

Figura 3. Esquema Hablante-Mensaje-Oyente



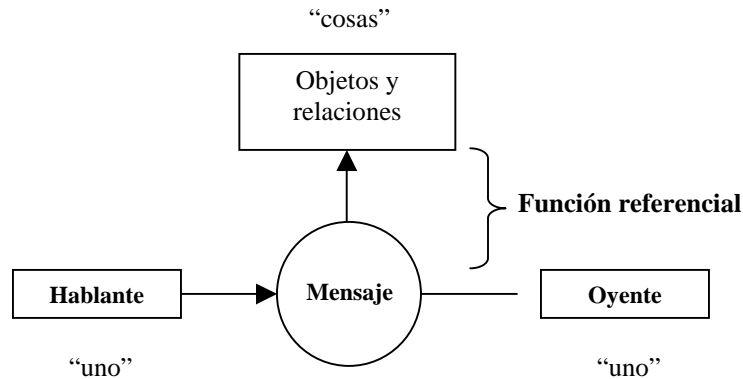
Fuente: Ávila, R. (1977). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.

Para lograr una comunicación adecuada entre hablante y oyente es necesario tomar en cuenta varios criterios como la edad, el sexo, status, etc.

Roman Jakobson (como se cita en Ávila, 1977) un lingüista ruso emigrado a Estados Unidos, discernió seis funciones de los signos que a continuación se describirán. Es importante mencionar que las funciones del signos son aplicables a todo tipo de lenguaje, como el gestual y el audiovisual.

La función referencial se da cuando se establece la comunicación lingüística entre un hablante y un oyente que comparten el mismo código y entre los cuales se intercambia un mensaje (véase la Figura 4). A través de este último se hace referencia al mundo de los objetos y sus relaciones.

Figura 4. Esquema donde se ejemplifica la función referencial

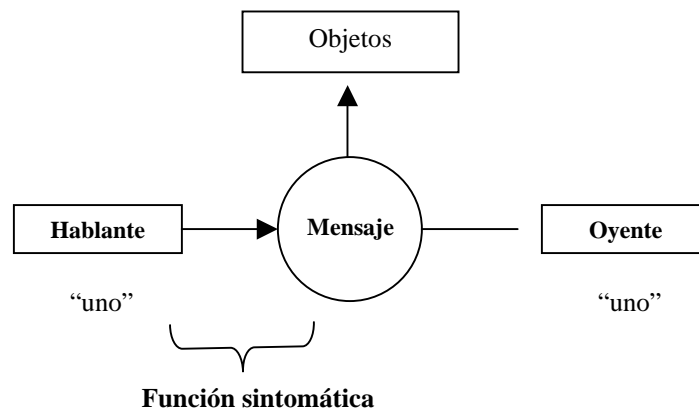


Fuente: Ávila, R. (1977). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.

Mientras dos personas conversan, los hablantes sin pretenderlo dan información sobre sí mismos, es decir, dan síntomas. Una segunda función la constituye la sintomática, en otras palabras, la que proporciona información sobre el hablante (véase la Figura 5).

El hablante, sin preguntarle, puede suministrar información de su estado de ánimo, nivel cultural, lugar de origen u otras características.

Figura 5. Esquema donde se ejemplifica la función sintomática



Fuente: Ávila, R. (1977). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.

La función metalingüística es muy importante para el hablante puesto que le permite recabar información sobre expresiones o palabras que no entiende.

3.7.6. Arbitrariedad del signo

El carácter arbitrario del signo ha sido reconocido por Aristóteles, Hobbes, Leibnitz y Hegel. Consiste en que entre el signo y la realidad no existe relación natural. Por ejemplo, no existe ninguna regla para que a determinado animal se le llame caballo, ésta última palabra es una convención establecida por una sociedad que usa una lengua determinada.

El animal llamado caballo en español tiene otros nombres en otras lenguas, por ejemplo:

Español- caballo
Inglés- horse
Francés – cheval
Alemán – Pferd
Ruso – коñ
Sueco – häst
Rumano – cal
Latín – equus
Griego - ippos

Como puede observarse, los distintos signos ejemplificados no se parecen en nada a la cosa que nombran, es decir, no hay relación entre ellos y el animal: son arbitrarios o inmotivados.

3.7.7. Significado y contexto

En la lengua sucede normalmente que una palabra posee diferentes acepciones y esto lo podemos comprobar cuando recurrimos a un diccionario, ¿cómo seleccionamos la correcta? Esto último se hace en base a un contexto.

El contexto es el marco de referencia con respecto al cual los signos adquieren un significado determinado (Ávila, 1977). Existen cuatro tipos de contexto:

3.7.7.1. El contexto semántico

En este contexto, un signo adquiere su significado con referencia al significado de los otros signos. Se citan los siguientes ejemplos:

- ¿Viste en el periódico de hoy que están hablando de una posible devaluación de la *corona* sueca?

- Antes de crucificar a Cristo, los soldados le pusieron una *corona* de espinas.
- Fue a consulta con el dentista para que le pusieran una *corona* de oro.

En estos ejemplos hay algunas palabras claves que precisan el significado. En el primer ejemplo, la palabra devaluación ubica corona en un contexto económico, idea que es reforzada con el adjetivo sueca. En el segundo ejemplo, la frase corona de espinas y, además, la referencia a Cristo indican de qué se trata. En el tercer ejemplo, la palabra dentista señala a qué clase de corona se hace referencia.

El contexto semántico permite escoger las acepciones de las palabras (op. cit.).

3.7.7.2. El contexto situacional

Además del contexto semántico, existe otro llamado situacional que hace referencia a la situación de los hablantes en el espacio, tiempo y en diálogo.

Para entender el significado de una palabra o determinada expresión es necesario la ubicación en tiempo de la persona que lo dice (op. cit.). Por ejemplo, si una persona que se llama Carlos se encontraba de viaje y al regresar un viernes encuentra un recado que dice: “Mañana doy una fiesta. Te invito. Elena” y el recado no está fechado, Carlos no sabe si aún puede ir a la fiesta o si ya se la perdió.

3.7.7.3. El contexto físico

Este tipo de contexto se apoya en el espacio físico que nos rodea. El contexto físico ayuda a interpretar el sentido de las palabras.

El letrero de NO FUMAR, colocado en algún lugar, no se puede entender como una advertencia para que todos los fumadores dejen de fumar por siempre, por los efectos negativos que puede tener el tabaco, sino como una orden de abstenerse de fumar en el lugar preciso donde se encuentra el letrero. Por el contrario, si el letrero se encuentra en un cine, el mensaje resulta selectivo, porque sólo se dirige al público que acude a ese lugar, ya que son los únicos interesados en saber si se puede fumar o no.

3.7.7.4. El contexto cultural

El contexto cultural lo constituye todo el cúmulo de conocimientos que tiene el hablante al estar inmerso en una sociedad (op. cit.). Puede poseer conocimientos históricos, escolares, laborales y de la propia experiencia; todos esos conocimientos ayudan a interpretar lo que se ve y escucha.

Si alguien dice que una persona se cree Napoleón, y quien lo escucha sabe un poco de historia, éste imaginará que el hombre que se cree Napoleón es dominante, decidido y,

quizá, no muy cuerdo. En cambio, si el interlocutor no tiene nociones de historia, no entenderá el mensaje porque no tiene el referente.

3.8. HERMENÉUTICA

3.8.1. Definición

La problemática de la interpretación y la comprensión no es reciente, su surgimiento data desde hace muchos siglos.

La Hermenéutica y el Construccinismo social ven a los seres humanos como “entidades complejas integradas por individuos que piensan, interpretan y comprenden” (Anderson, 1999, p. 72). Ambos cuestionan la teoría cartesiana del conocimiento, que separa al observador de lo observado, y consideran que el prejuicio durante el proceso terapéutico no permite apreciar la complejidad de lo humano.

Existe otro aspecto en el cual las dos posturas convergen: ambos examinan cómo se produce y comprende a los individuos e instituciones sociales; también pone su atención en una perspectiva comprensiva que acentúa el sentido:

... por ejemplo, los significados de las palabras, los significados que atribuimos a los acontecimientos y experiencias de nuestra vida, incluyendo nuestras identidades, son creadas por individuos que conversan e interactúan con otros y consigo mismos y son siempre susceptibles de una variedad de interpretaciones (Hol-Hadulla, 1999).

Por el momento, se dejará de lado el tema del construccionismo social, ya que en apartados anteriores fue analizado y se ahondará en un tema poco investigado dentro de la psicología: la Hermenéutica.

Etimológicamente la palabra Hermenéutica proviene del griego *hermenuo*, que significa “yo expreso mis ideas en palabras” (op. cit., p. 37). Su origen griego alude al dios Hermes. Fue hijo de Zeus y de la ninfa Maia. Era el mensajero de los dioses que anunciaba y traducía los mensajes divinos a los seres humanos. A partir de ese momento se convirtió en intérprete de las leyes divinas y de la naturaleza. Hermes proporcionaba a los seres humanos el lenguaje, indispensable para la experiencia y la configuración del mundo. Físicamente está provisto de alas y un sombrero de viaje, cumple la misión de acompañar a las almas de los mortales al averno, pero también les ayuda en la existencia terrenal y les muestra el camino. Con su vara adornece al insomne, le provoca sueños y conjura a las Erinias con su férula.

Sus orígenes comienzan cuando al tratar de afirmar la existencia de una palabra o “logos privilegiados”, depositarios de una verdad oculta o digna de ocultación por su misma magnificencia; se hace necesario del filtro de la explicación o interpretación de los depositarios de la responsabilidad de su administración social. Sólo estos últimos habían que disponer de las reglas o formas de traducción y transmisión a los mortales. La

hermenéutica “nace con la necesidad de administrar lo esotérico; administrar una verdad no inmediata que necesita de mediaciones y filtros.

En un principio, la hermenéutica surgió como un enfoque para el análisis y la interpretación correcta del texto bíblico y de otros textos literarios. Sin embargo, debido al surgimiento temprano, su foco estaba puesto sobre el texto, no sobre el intérprete o el autor. Posteriormente, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, bajo la influencia de los filósofos Friedrich Wilhelm Schleiermacher y Wilhelm Dilthey, la hermenéutica fue rompiendo con la tradición textual al convertirse poco a poco en un método para interpretar y comprender la conducta humana y emerger como una “disciplina filosófica genuina y una teoría general de las ciencias sociales y humanas” Mueller-Vollmer, 1989 (como se cita en Anderson, 1999, p. 73).

Como se sabe, el proyecto cartesiano se caracterizaba por rechazar toda mediación cultural o hermenéutica en el proceso del conocimiento. Descartes sólo reconoce dos fuentes de conocimiento: el sujeto espiritual (*res cogitans*) y el objeto (*res extensa*). Negando cualquier otra fuente o mediación: un saber heredado, una tradición, una historia valiosa, tradiciones culturales. Reduciendo todo a dos polos, objetivo y subjetivo. En Descartes, todo saber proviene innatamente del sujeto o del objeto exterior, observándose una dualidad y una escisión entre sujeto y objeto de conocimiento.

El objeto a conocer no es totalmente exterior al hombre conocedor, en definitiva son creaciones humanas (por ejemplo, las sociedades). El sujeto puede conocer con verdad al objeto, porque previamente ha creado el objeto que quiere conocer y no le es absolutamente extraño.

La hermenéutica tiene como punto de partida la superación de la dualidad sujeto-objeto.

En el siglo XX, la hermenéutica adoptó un tono posmoderno al asociarse con el pensamiento de Hans-George Gadamer, Jürgen Habermas¹, Martín Heidegger y Paul Ricoeur (Anderson, 1999).

Gadamer, 1986 (como se cita en Hol-Hadulla, 1999) en su contribución al libro *El arte terapéutico* afirma que la hermenéutica es “la capacidad práctica del entender mismo, es decir, la participación comprensiva y empática en la dedicación al otro” (p. 38). Este autor, quien ha hecho una gran aportación hermenéutica a la psicología, realza la importancia del intérprete a la experiencia interpretativa, el significado depende tanto de la comprensión previa del intérprete como de la “fusión de horizontes” entre el lector y el texto. De esta fusión surge una comprensión que casi siempre es circular al haber una referencia a lo conocido, como lo que Heidegger, 1962 (como se cita en Anderson, 1999) llama el *círculo hermenéutico*. Las prácticas sígnicas actuales y el conocimiento del nuestro pasado, es lo que denomina como *horizonte*, es esto último lo que influye, informa y limita la comprensión, significación e interpretación. *Comprender*, desde su punto de vista, “es sumergirse en el horizonte de la otra persona, y es un proceso recíproco donde uno se abre al otro. Se trata de un proceso activo, de un diálogo activo” Heidegger, 1962, (como

¹ Ante esta idea Jürgen Habermas (1989) afirma que aún somos contemporáneos de la modernidad surgida a mediados del siglo XIX.

se cita en Anderson, p. 75). La interpretación puede cambiar bajo la influencia de la historia, la cultura y la época.

Gadamer (como se cita en Holm-Hadulla, 1999) se encuentra de acuerdo en que sujeto y objeto no corresponden a un diferente “modo de ser”, sino que se co-pertenecen, es decir, son elementos inseparables en un mismo proceso cultural que los incluye por igual.

El sujeto está dotado de condiciones a priori de la sensibilidad o del entendimiento, constituido por unas configuraciones culturales de sentido que se convierten en el prisma desde donde se interpreta el mundo en general. El sujeto hermenéutico es un sujeto con carga cultural, que comparte con su época y tradición. Por tanto, dicho sujeto de conocimiento no puede ser nunca neutral y su comprensión de las cosas partirá siempre desde su configuración cultural y social que haya aprendido y experimentado a lo largo de su vida.

En la hermenéutica el sujeto pase a ser visto como entendiéndose en la cosa. Ambos polos (sujeto y objeto) están envueltos en una totalidad de sentido, condición indispensable para que se abra el espacio de la comprensión o sentido. Lo anterior significa que el sujeto es resultado de la interpretación del objeto y resultado suyo.

El comprender abre el horizonte del sentido. Éste último no aparece ni antes ni después de la cosa significada, sino dentro de un todo significativo que implica los tres elementos del triángulo de Saussure. En el hombre toda interpretación implica un estar en el lenguaje. A partir de lo dicho se entiende y capta completamente la naturaleza del ser humano como ser cultural o hermenéutico. Comprender es un proceso de fusión de horizontes (op. cit.).

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación, al tratar de comprender textos (Beuchot, 2002). Es decir, se considera el entender –el entendimiento de algo o alguien– como una interpretación (Irigoyen, 2004). Interpretar significa mediar o remediar entre el objeto y el sujeto.

Los textos no sólo son escritos, sino también los hablados, los actuados (Beuchot, 2002), la emoción y la conducta humana (Anderson, 1999).

Los textos, para que puedan ser objeto de la hermenéutica se requiere que contengan polisemia, es decir, múltiples significados.

El objetivo de la hermenéutica es la comprensión del texto mismo, en otras palabras, es colocar el texto en su contexto y aplicarlo al contexto actual (Beuchot, 2002).

La hermenéutica no intenta dar un significado verdadero o representativo de las cosas, ya que si toda comprensión es interpretativa, es imposible lograr una comprensión verdadera; el significado de una persona no puede ser reproducida por otra, cada descripción, cada interpretación es una versión de la verdad. Por lo tanto, para cada persona, la interpretación, la comprensión y la búsqueda de la verdad nunca acaban.

3.8.2. Elementos del acto hermenéutico:

texto, autor y lector

En la interpretación convergen tres elementos muy importantes: el texto, el autor y el intérprete. El lector o intérprete tiene que descifrar con un código el contenido significativo que le dio el autor o escritor (op. cit.). En cuanto al autor, Humberto Eco (como se cita en Beuchot, 2002) distingue tres tipos de autores: autor empírico, un autor ideal y un autor liminal. El primero es el que deja un texto, con errores y con intenciones equívocas. El ideal es el que construye cada quien quitando o modificando esas deficiencias. Y el liminal es el que estuvo presente en el texto, pero con intenciones inconscientes. También puede hablarse de un lector empírico y un lector ideal. El primero es el que lee e interpreta, con sus errores de comprensión y mezclando sus ideas con las del autor, y a veces anteponiendo las suyas y dándoles preferencia. El segundo, es el lector que capta perfectamente la intención del autor.

El texto posee un contenido, es decir, un significado. Posee un sentido y una referencia. Sentido, en cuanto a ser entendido o comprendido por el que lo lee o lo ve o lo escucha; referencia, en cuanto apunta a un mundo, sea real o ficticio, indicado o producido por el texto mismo.

3.8.3. Círculo hermenéutico

Scheleiermacher (como se cita en Mayos, et. al., 1991) enfatiza que para comprender el todo, lo universal o lo general, es necesario comprender previamente los elementos y las partes. Para comprender “algo” es de suma importancia que ese “algo” sea común a nosotros en algún aspecto (una vivencia común, un lazo empático). Así, no puede haber una comprensión sin precomprensión previa. Gadamer, un artista y filósofo: “el artista y el filósofo proyectan su subjetividad o intencionalidad en una obra exterior” (op. cit., p. 30). El primero, necesita proyectarse en su obra para conocerse a sí mismo, es decir, debe realizarse en lo otro para poder auto-conocerse. Toda interpretación o comprensión provocan un cambio vital y existencial. La naturaleza de la comprensión es de tal manera que no permite pensar en una realidad en sí o absolutamente determinable, en una verdad en mayúsculas o en un final en el proceso acumulativo y progresivo de la “auténtica” comprensión.

Comprensión también significa autocomprensión de sí mismo. Comprender es un proceso que transforma en un mismo acto sujeto y objeto, autor y obra, lector y lectura. Todo se encuentra en una relación, todo se interrelaciona y después de un acto hermenéutico profundo, nada permanece igual (op. cit., p. 31).

3.8.3.1. Estructura del círculo hermenéutico

El círculo hermenéutico se estructura en tres momentos:

1. Niega la dualidad u oposición existente entre sujeto-objeto, se afirma la co-relación o co-implicación de estas dos realidades. La superación de esta dualidad implica *circularidad*.

La comprensión y el conocimiento se encuentran inmersos dentro del círculo hermenéutico. También se manifiesta el significado y la verdad. No se puede salir del círculo, así como tampoco no hay en él un punto absoluto o privilegiado.

2. A través del proceso comprensivo se produce una interacción entre los diferentes elementos del círculo hermenéutico. Con esto último se genera un proceso positivo y creativo.
3. La autocomprensión se da a partir de la alineación de uno mismo. Si se llegan a romper esta relación y se sale fuera del círculo, entonces la autocomprensión no se construye.

3.8.4. Hermenéutica como proceso creativo

Uno de los ejemplos más claros donde se puede explicar la interpretación del círculo hermenéutico, es el arte (op. cit., p. 35). Una obra de arte surge del autor, quien realiza una proyección sobre la primera. En la proyección que realiza, el autor se auto-observa, descubriendo diferencias y novedad. Además, el autor se “reconoce” en la obra. Dentro del mismo proceso interpretativo, el autor ya no se relaciona con su obra como tal, sino como un lector – intérprete más:

Naturalmente, dispone de una información privilegiada sobre sí mismo, sus secretos, impulsos y ciertas circunstancias del proceso de creación (op. cit., p. 36).

La obra, a expensas de la interpretación de otras personas, se encuentra abierta a ser completado en un acto interpretativo. El autor no puede exigir que se interprete desde sus parámetros. La obra cultural constituye un signo abierto, desnudo de cualquier referente o significante absoluto. “La obra se caracteriza por la apertura a multitud de interpretaciones” (op. cit., p. 38).

La comprensión se da cuando se vincula un sujeto que comprende a una obra. Fuera del acto interpretativo, la obra está sola en sí misma, hueca de toda interpretación.

La obra es el único elemento objetivo del proceso significativo. En el momento de la interpretación, el círculo hermenéutico se cierra sobre sí mismo y la estructura hermenéutica se da de forma completa.

4. EQUIPO REFLEXIVO

4.1. ANTECEDENTES

Noruega es el lugar que dio origen y desarrollo a la nueva forma de pensar llamada Equipo Reflexivo (Andersen, 1994). Posee cuatro millones de habitantes, de los cuales tres millones y medio viven en el sur. El país está dividido en veinte condados, y estos a su vez en comunas. En el norte, se encuentran tres condados muy importantes: Finmark, Tromso y Nordland.

La salud y los servicios están organizados de acuerdo con la estructura de la sociedad noruega: las comunas, los condados y el Estado (op. cit.). En la comuna se dan los cuidados primarios, es decir, los servicios de los médicos clínicos, los trabajadores sociales y las enfermeras. El Estado provee un apoyo económico considerable a este nivel. Cuando la “primera línea” considera que su servicio es insuficiente se recurre a la “segunda línea” que, está compuesta por los especialistas. Estos servicios son brindados por los condados.

En Noruega del Norte, que será el eje de nuestro análisis, los servicios psiquiátricos que pertenecen a la segunda línea incluyen personal especializado, tal como psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales, enfermeras psiquiátricas, asistentes de salud mental, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas. Este personal sólo es empleado en instituciones, como por ejemplo hospitales psiquiátricos.

La ley noruega menciona que los psiquiatras desempeñan un papel muy importante en la regulación de la manera en que la sociedad puede retener personas con desviaciones de conducta.

El año de 1974 fue la fecha que Tom Andersen fija como punto de partida para el inicio de su forma de pensar. Durante esa fecha comenzaron a reunirse, organizando modos de lectura; leían a Jay Haley, Salvador Minuchin y Paul Watzlavick.

En 1978, ofrecen a Tom Andersen el cargo de profesor de psiquiatría social en la Universidad de Tromso, hecho que habría de vislumbrar dos hechos muy importantes. El primero de ellos fue, la organización de un grupo de siete profesionales que tenían como objetivo trabajar en cooperación con la “primera línea” de asistencia en Tromso para impedir la internación de pacientes psiquiátricos. El segundo consistió en que el mismo grupo de profesionales participaría en un programa educacional de dos años en “Terapia Familiar de Orientación Sistémica” organizado por la asociación Psiquiátrica Noruega. La forma de cómo se trabajaba en cooperación con la primera línea es la siguiente: a cerca del programa educacional que se mencionaba, pudo ponerlos en contacto con personajes sobresalientes de la terapia familiar, tales como Lynn Hoffman, del Instituto Ackerman en Nueva York, Luigi Bóscolo y Gianfranco Cecchin de Milán, Phillippa Seligman y Brian Cade de Cardiff, Gales. El estilo milanés fue el que más llamó su atención, ya que se centraba más en el proceso de entrevista que en las propias intervenciones (op. cit.).

El equipo de siete profesionales poco a poco fue disolviéndose, hasta que en 1984 decidieron organizar seminarios en junio de cada año. A raíz de este hecho pudieron consolidarse dos equipos de trabajo: uno formado por trabajadores sociales, psicólogos y psiquiatras. El otro compuesto por médicos jóvenes y un trabajador social además de un psicólogo. Comenzaron trabajando con el enfoque milanés, pero sentían que no estaban teniendo el éxito que ellos esperaban. Se dieron cuenta que el entrevistador nunca transmitía las ideas de su consulta con el equipo ni en las preguntas que hacía en sus intervenciones. Observaban que era difícil que todos los miembros del equipo estuvieran de acuerdo con una misma intervención. La idea de ellos es que cada quien luchara por la sugerencia que había hecho durante la intervención.

4.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PALABRA REFLEXIÓN

Un médico habló con una familia que tenían grandes problemas de sufrimiento. Andersen y su equipo lo llamaron a su oficina para sugerirle algunas ideas, el médico regresó nuevamente con la familia, ésta lo seguía arrastrando sin ningún éxito. El equipo decidió ir a tocar la sala de entrevistas y preguntarles si querían escuchar algunas ideas que tenían. En 1985 “la idea vio la luz” en palabras del mismo Tom Andersen (1994). La oficina que compartían como equipo de trabajo tenía un micrófono conectado con altoparlantes en la habitación donde se entrevistaba a la familia y esto permitía oscurecer la sala de entrevistas e iluminar su oficina. Es decir, la familia podía observarlos y escucharlos, pero el equipo de trabajo, no. Finalmente la familia aceptó y parecían entusiasmados por saber lo que dirían ellos. Poco a poco, el equipo de trabajo fue sugiriendo ideas. En el momento que se habrían de intercambiar las luces y el sonido, el equipo de trabajo esperaba encontrar a gente furiosa y aferrada a que lo que habían comentado era falso. Ocurrió todo lo contrario, en la sala de entrevistas se encontraban personas silenciosas y pensativas que después de una corta pausa comenzaron a entablar comunicación entre ellos.

En la técnica del equipo reflexivo se eliminan las barreras que en la cámara Gesell separan al equipo de la familia del terapeuta de campo... (Deschamps, 2005, p. 1).

La sensación que tuvo el equipo de trabajo fue distinta a las demás intervenciones que habían hecho. Intercambiar la luz y el sonido brindaba libertad y contacto entre el equipo y la familia, “esta nueva forma es lo que llamo Equipo Reflexivo” (Andersen, 1994, p. 34). Para él la palabra reflexión en francés tiene el mismo significado que la noruega “refleksjon”, es decir: algo es oído, aprehendido y pensado antes de dar una respuesta.

Por otro lado, para Lax (1996) la reflexión es “la capacidad de todo sistema de significación de volverse sobre sí mismo, de convertirse en su propio objeto refiriéndose a sí mismo” (p. 100). Se trata del acto de convertirse en el objeto de la propia observación.

En el caso de la familia que se citó anteriormente, ellos escucharon, aprehendieron algún comentario de interés y lo pensaron antes de que intercambiaran las luces. Esto último es provocar una reflexión en las personas.

4.3. FORMAS DE PENSAR QUE CONTRIBUYERON AL DESARROLLO DEL EQUIPO REFLEXIVO

Como ya se observaba anteriormente, Tom Andersen fue el principal representante de esta nueva forma de trabajo. Él posee formación médica y posteriormente se especializó en psiquiatría. Cuando trabajó en psicoterapia individual se inclinó hacia una visión psicológica que le dio una nueva e interesante comprensión de la realidad, sin embargo, estas contribuciones no provocaban una disminución considerable en las realidades de las personas, por lo que fue atraído por la terapia familiar (Ángeles & Ramírez, 2006).

Los antecedentes de este enfoque fueron tomados de la escuela de Milán, así como por las aportaciones de Gregory Bateson y posteriormente de las ideas de Humberto Maturana y Varela (como se cita en Andersen, 1994).

Andersen postula que los sistemas vivientes tienen demasiada repetición de semejanzas y muy pocas diferencias nuevas, basado en estos principios sus equipos de reflexión deberán encontrar la forma de comunicarse al sistema familiar en forma de semejanza y a la vez de no semejanza; de forma de nueva diferencia y a la vez de no muy nueva diferencia, ya que para él es de suma importancia respetar la estructura y la autorregulación del sistema familiar, así como la sensibilidad a la respuesta del sistema (Cortés, 1998).

Son diversos los autores que Andersen retoma para la construcción de su forma de pensar. El primero de ellos es **Gregory Bateson**, como ya se mencionaba líneas arriba. De este último hace mención que existen dos significados de la palabra **diferencia**: primero, *algo es distinto al ser diferente de su entorno*, y segundo, *un cambio es una diferencia a lo largo del tiempo causada por una diferencia*. Cuando Andersen y su equipo trabajaban juntos en equipo, empezaron a cuestionar sus propios conceptos al dar sus opiniones, es decir, sabían que la comprensión sobre la situación de la familia tenía mucho que ver con sus preconcepciones, así como la oportunidad de ofrecer otras diferencias a las que no se prestaban atención. Por tal motivo, empezaron a alejarse de las hipótesis y limitarse a recibir información y sólo recibirla en casos en que la familia así los requiriera, tratando de que ésta no afectara. Fue a partir de este hecho por ambas partes lo que dio a su práctica una forma diferente de hacer terapia (Andersen, 1994).

Andersen también recibió influencia de **Bóscolo, Cecchin, Hofman y Penn** en cuanto a la idea de **apertura**, que son *aspectos de la conversación que dan la oportunidad de conocer la forma de que la familia organiza sus sistema de pensamiento y que puede abrir nuevas posibilidades* (Ángeles & Ramírez, 2006).

En tercer lugar, la fisioterapeuta noruega **Aadel Bülow-Hansen** había observado que los pacientes que están tensos flexionan el cuerpo hasta adoptar una postura que da la impresión como si se “enroscaran” sobre ellos mismos. Al mismo tiempo disminuye la intensidad de la respiración. Para ayudarlos, ella los estimulaba para que se estiraran y “abrieran” el cuerpo. Una de las maneras de lograrlo era causar un dolor físico al paciente. La fisioterapeuta había advertido que si se pellizca con fuerza un músculo situado, por

ejemplo, en la pantorrilla, el dolor hace que la persona estire el cuerpo. Cuando se estira el cuerpo se inhala más profundamente. Esta inhalación estimula un mayor estiramiento y éste a su vez, provoca una inhalación profunda, y así sucesivamente, hasta que el tórax se llena de aire, según su flexibilidad. Al exhalar ese aire, una parte de la tensión corporal desaparece. Ella había notado que si el pellizco era demasiado suave, no pasaba nada, ni con el estiramiento ni con la respiración. Si, por el contrario, era demasiado brusco o duraba mucho, el paciente respondía con una inhalación profunda pero la respiración se cortaba, porque la persona retenía el aire inspirado. O sea que si el estímulo era lo suficientemente doloroso y duraba el tiempo adecuado, la respiración se hacía más profunda pero sin cortarse. Todo esto último quiere decir que los que no saben qué hacer necesitan algo diferente (**inusual**), pero ese algo no debe ser diferente (inusual). Esto se aplica a lo que se habla con las familias, a cómo se habla con ellas y a cuál es el contexto de la conversación (Andersen, 1996).

Andersen cambia la palabra “diferencia” por un término de uso corriente “inusual”. Si la gente se ve expuesta a lo usual, lo inusual podría inducir un cambio. Si se enfrentan con algo nuevo que es muy (demasiado) inusual, se cierran para inspirarse. Por lo tanto, se debe tratar de brindarles algo inusual, pero no demasiado.

Los constructivistas **Humberto Maturana y Francisco Varela** (como se cita en Ángeles & Ramírez, 2006) también realizaron una gran aportación, al referir que una persona está determinada biológicamente:

La manera como los organismos vivos están configurados define la forma como éstos van a reaccionar ante los estímulos externos, y que la manera como los organismos reaccionan tiene que ver más con su propia biología que con los estímulos medio ambientales a los que estén expuestos (London, 2003, p. 2).

Sus estructuras cambian continuamente, por ejemplo cuando las células se reconstruyen, proceso que le permite adaptarse al medio que cambia con el tiempo; la célula mantiene sus funciones y éstas pueden ampliarse para adaptarse a los cambios del medio. Una segunda idea de Humberto Maturana es de que la interacción instructiva en la conversación terapéutica es imposible y lo único que se puede ofrecer y existir entre la persona y el terapeuta es el interés mutuo.

Maturana y Varela (como se cita en Andersen, 1994) hablan sobre la relación persona – terapeuta, donde éste último indica que es el individuo el que forma su realidad, realizando un cuadro con lo que conoce de ésta y de su actitud ante el mundo. Según Maturana y Varela, cuando las personas interactúan en el mundo exterior, perciben de éste diferentes cuadros o realidades, según la persona y el problema. Así mismo, estos autores afirman no hablar de universo sino de multiuniverso, es decir, que un fenómeno puede describirse y comprenderse de diferentes maneras. Es por esto que describen la palabra (objetividad) entre paréntesis, ya que la realidad, el mundo, “el tuyo y el mío”, está formado por la percepción y la realidad de cada uno, sin afirmar que “mi realidad” y “tu realidad” sean la única o la verdadera.

Heinz von Foerster y su idea de **sistema de observación** es otra de las influencias en el pensamiento de Andersen. Refiere que cuando una persona se torna menos atenta y reservada, muestra signos de querer preservar su integridad y todo esto significa que la conversación ha sido demasiado inusual, por lo que se debe estar atento a estos signos y proceder lentamente para observar sus respuestas a los comentarios dados en terapia. “Al observar sus respuestas a mi observación puedo transformarme indirectamente en un observador de mi propia observación” (Andersen, 1994, p. 43). Lo que se dice y hace determina que se abra la conversación, y su respuesta corresponderá a una de entre su repertorio, por lo que esta persona puede ser muchas personas –con características básicas que hacen a esa persona- o bien que todas esas respuestas o personas son la misma persona. "Escuchen lo que ellos, los consultantes, dicen realmente, y no lo que ustedes creen que ellos realmente quieren decir" Goolishian, 1997 (como se cita en Fuks, 2005, p. 2).

Así, Andersen se vio influenciado por **Kenneth J. Gergen** (como se cita en Ángeles & Ramírez, 2006) y su idea de que el ser humano está dentro del lenguaje que lo provee de un conocimiento general (prejuicio) que lo puede limitar y al mismo tiempo hace posible su comprensión y sosteniendo que *las personas son creadoras de significado a través de este lenguaje*.

Otra influencia la constituye el sociólogo noruego **Stein Bråten** y su idea de conversación interna. Según este autor, la persona se encuentra dividida en dos partes, el *yo* y el otro *yo virtual* (diálogo interno). **Harry Goolishian y Harlene Anderson** postulan la idea de los sistemas de significados, en donde un sistema de significados es un grupo de personas que se conectan alrededor de la idea de hacer algo ante cierta situación.

Algunos filósofos alemanes como **Martín Heidegger y Hans Gadamer** también influyeron en el enfoque reflexivo, cuando Andersen, 1995, 2001b, 2004 (como se cita en Ángeles & Ramírez, 2006) habla de prejuicios, Heidegger llama a estos precomprensiones mientras que Gadamer los denomina prejuicios. Siguiendo a Gadamer, Andersen sostiene que los seres humanos no pueden no estar prejuiciados, sino que están influenciados por la forma en que se comprende el mundo.

4.4. EL SISTEMA DE OBSERVACIÓN DURANTE LA TERAPIA

Cada vez que una persona describe a otra, ésta es parte de un sistema de observación (Andersen, 1994). El observador o la persona que está siendo descrita limita sus dichos y hechos según su comprensión de la relación con el que describe. Sin embargo, lo que se hace disponible es tan rico en detalles que una persona no puede prestarle atención todo a la vez. Hay que seleccionar algo para enfocar la atención. Las personas que describen en la misma situación, probablemente harán distinciones diferentes y por lo tanto tendrán descripciones diferentes, llevando inevitablemente a explicaciones diferentes de lo descrito. La forma principal de hacer descripciones durante un diálogo es por medio de preguntas.

Cada persona brinda su propia percepción, según la situación a la que ella pertenece (percepción construida), percepción que es realidad de la persona. Por lo tanto, cualquier descripción o explicación depende del que describe y cada persona tendrá su propia versión o descripción del problema, por consiguiente, cada uno de ellos da una explicación del problema y tendrá una forma diferente de resolverlo; así cada miembro podrá tener un significado diferente a los demás (op. cit.). Si no existe diálogo o conversación, los significados no se modifican, es decir, las conversaciones se paran cuando los significados de las personas son distintos.

Andersen, 2001b (como se cita en Ángeles & Ramírez, 2006), siguiendo a Goolishian, habla del sistema creado por el problema: “Un problema crea un sistema de significados; nuestro sistema es el que crea el problema” (Andersen, 1994, p. 87). Es decir, un problema puede crear alrededor suyo muchos significados según las personas que estén en contacto con él.

Las personas se aferran a sus significados, por lo que tienden a escucharse así mismas en vez de escuchar los significados de los demás. Según Andersen (1994):

Vemos al sistema del problema creado como un escenario en el que muchos pueden verse. Cada uno de ellos tiene una tendencia a quedarse prendido de una descripción del problema, tiene la explicación para él mismo y, por tanto y naturalmente, tiene un significado sobre cómo resolverlo (p. 42).

Las personas señalan los “problemas”, definidos como algo que no pueden dejar y piensan cambiar.

Las personas que se sienten estancadas acostumbran a hacerse la misma pregunta recurrentemente. El lenguaje es regulado y formado por la comunidad a la que se pertenece, si el individuo o persona acepta sólo una forma monopolizará sus supuestos, por lo que se deben incluir varias formas de lenguaje así como utilizar una pregunta apropiadamente inusual para crear nuevas descripciones, Andersen (como se cita en Ángeles & Ramírez, 2006).

A raíz de la influencia del construccionismo social y de los años de colaboración con fisioterapeutas noruegos, Andersen cita los siguientes supuestos básicos:

1. El lenguaje comprende todo tipo de expresiones incluyendo actividades corporales. Las palabras habladas son un tipo de lenguaje; la danza, otros; el canto, un tercero, el escribir es un cuarto lenguaje; el golpear, un quinto. Cuando estas expresiones culturales ocurren en presencia de otros, el lenguaje se convierte en una actividad social.
2. Cada expresión conlleva un significado. El significado está en la expresión, en la palabra, no debajo o detrás. La expresión ofrece un significado cuando la persona que la recibe recuerda o hasta revive algo que antes ha experimentado.
3. Las expresiones están primero, se necesita hablar para saber qué se piensa.

4. El lenguaje es informativo y formativo. Cuando una persona se expresa, dice algo sobre ella misma, tanto así misma como a los demás; las expresiones son informativas.
5. El lenguaje embruja. Las expresiones son tan poderosas que influyen en nuestra comprensión y pueden cambiar los supuestos básicos.

Andersen considera que el lenguaje es regulado por la comunidad a la que pertenece; por lo que es significativo si la comunidad está dispuesta a incluir varias formas de lenguaje. Si una comunidad incluye varias formas de lenguaje, estará abierta a los diferentes supuestos y dará pie a las diferentes formas de pensar o a la incertidumbre; cuando se trata de una comunidad autoritaria tiene más probabilidades de rechazar la incertidumbre y de introducir una forma de pensar más fuerte. En una comunidad más abierta se tiende a discutir y aceptar esa incertidumbre. Por tanto, Andersen se centra más en la conversación y en el lenguaje, así como en la creación de significados.

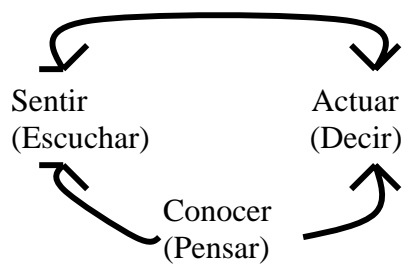
En el encuentro terapéutico, tienen lugar tres conversaciones: dos conversaciones internas y una externa. Las conversaciones internas tienen como propósito tratar o comprender las ideas que se intercambian (contenido de la conversación externa) y promover la participación de la persona en la conversación externa para una mejor conversación. El terapeuta tiene que llevar a cabo las conversaciones sin que se vea afectada la integridad de las personas. La conversación interna es como si estuviera hablando la persona así misma.

Para Andersen, 2001b, (como se cita en Ángeles & Ramírez. 2006), “el acto de expresarse es el acto de constitución del propio yo” (p. 90) en otras palabras, una persona busca las palabras precisas y al usarlas se está transformando y constituyendo su propio yo y, estos constituyen momentos sagrados; la tarea del terapeuta es ser audiencia o un testigo. El ser humano, desde la concepción de Andersen, se conecta con otros a través de vínculos diferentes (palabras, miradas, gestos, movimientos, toques, etc.), cuando las palabras no pueden ser usadas, el terapeuta debe ser capaz de recibir otra clase de expresiones.

Lo que la persona "ve y escucha" que manifiestan sobre él o ella influirá de una determinada manera. Por eso, no sólo tenemos que estar atentos a lo que expresa sino también a cómo y cuándo lo dice, a sus pausas, al énfasis que pone a las palabras, qué gestos y cuestiones corporales están también presentes y cómo lo que va diciendo lo modifica (Fuks, 2005, p. 2).

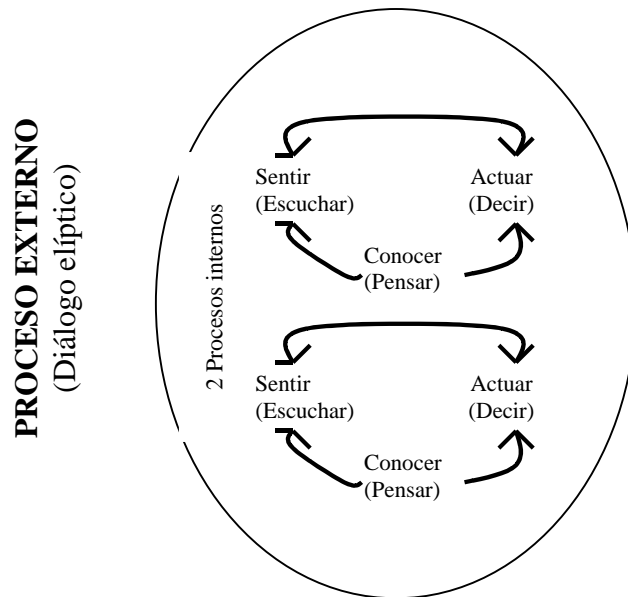
Las relaciones que se dan en el proceso terapéutico, comprenden el sentir, conocer y el actuar (véase la Figura 7), constituyendo un proceso interno. El proceso interno sirve para preservar la integridad de la persona y expandir cada uno de sus elementos, es decir, el sentir, el conocer y el actuar. Durante terapia, cada uno de los integrantes tiene su propio proceso interno, que forma parte de otro proceso recursivo más amplio formado por las demás personas participantes de la terapia (Andersen, 1994). Andersen, siguiendo a Bateson señala, que mientras una persona escucha, inevitablemente habla consigo misma en un “diálogo interno”, por tanto, el tema tratado se aborda desde dos perspectivas: diálogo interno y diálogo externo; así al cambiar alternativamente entre el diálogo interno y el externo, surgen nuevas ideas.

Figura 7. Proceso de reflexión



Andersen, T. (1994). *El Equipo Reflexivo: Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa.

Figura 8. Diálogo elíptico creado entre el E.R. y el sistema



Andersen, T. (1994). *El Equipo Reflexivo: Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa.

Esto cumple con dos requisitos: 1) conservación de la organización e integridad de la persona (proceso interno) y 2) participación en la interrelación con lo que la rodea (proceso externo).

La condición necesaria para la expansión del proceso interno al externo, es precisamente la conexión de ambos. Esto significa que los dos procesos “internos” y el proceso “externo”

están ocurriendo de manera paralela cuando dos personas se encuentran, dando lugar al diálogo elíptico (véase la Figura 8).

4.5. ESQUEMA DE TRABAJO

Si en el caso clínico existieran profesionales, es necesario hablar con ellos previamente para que proporcionen toda la información correspondiente al mismo. Es preferible que toda la información correspondiente al caso se haga frente a las personas para que no existan mal interpretaciones. Los profesionales tienen la decisión de querer estar tras el espejo unidireccional o en la sala de entrevistas (Andersen, 1994).

De antemano se habrá designado al entrevistador, quien, junto con otra persona del equipo se encontrará con el equipo fijo (sistema) en la sala de entrevistas, mientras que el resto del equipo espera en la otra habitación.

Se les explica que todas las personas que siguen una conversación, ya sea como participantes o como oyentes, suelen tener ideas sobre lo que se discute. Tales ideas son de valor para discutir las, porque han resultado tener un impacto positivo sobre el diálogo alrededor del problema que se discute. Por lo tanto, los miembros del equipo presentarán sus ideas abiertamente mientras que todos los presentes los escuchan.

Una vez que se ha decidido el esquema de trabajo, se pide el derecho a poder filmarlos (op. cit.); ellos determinarán lo que más les convenga.

4.5.1. Las primeras preguntas

Desde el inicio de la sesión tanto el entrevistador como el resto del equipo tienen ya preguntas especiales en mente: ¿Por qué están interesados en esta reunión?, ¿De quién fue la idea de hacer esta reunión?, ¿Con quién habló antes esa persona sobre esta idea? ¿Cuál fue la segunda persona con la que habló? ¿A quién le gustó la idea? ¿Quién tuvo reservas? ¿Quién tuvo más dudas?, etc.

En sí, no hay una regla que establezca qué preguntas se han de hacer a tal o cual persona, ni quién ha de comenzar primero (op. cit.). Se comienza dando la oportunidad, a todos, de expresar todos sus pensamientos e ideas, de acuerdo al orden de importancia del sistema. El entrevistador establecerá estrategias dentro de la conversación para formular sus preguntas, a la vez que escucha lo que se dice.

Andersen (como se cita en Ángeles & Ramírez, 2006) se influyó particularmente por Bóscolo, Ceccin, Hoffman y Penn acerca de la idea de apertura, es decir, aspectos de la conversación que dan la oportunidad de conocer la forma en que la familia organiza su sistema de pensamiento y puede abrir nuevas posibilidades. En otras palabras, una apertura “es una incitación para continuar el diálogo” (p. 236), son claves, dentro de la conversación que indicarán posibles temas a discutir.

En el momento en que se conversa con el equipo fijo, empiezan a surgir innumerables aperturas que invitan a continuar el diálogo, de tal manera que se producen climas y acuerdos en condiciones de equidad entre sus miembros (Ravazzola, 2003). El entrevistador selecciona aquella que provoque curiosidad.

4.5.2. Las preguntas que crean mayor cantidad de nuevas aperturas

Las preguntas que generan un mayor número de aperturas son las poco usuales (Andersen, 1994) . Los indicadores que determinarán si las preguntas han sido poco o muy inusuales, serán las respuestas gestuales de las propias personas.

Las preguntas demasiado inusuales no provocan ningún tipo de emoción en las personas. Las apropiadamente inusuales sí lo hacen y se puede observar cuando la persona transita por un cambio en su actividad (op. cit.) por ejemplo de una fácil manera de pensar a ponerse a pensar en serio en algún tema, un cambio en la posición del cuerpo, o pasar de una aparente tranquilidad a una intranquilidad.

Las preguntas demasiado poco usuales también provocan un cambio en la actividad de la persona, pero estos cambios limitan la apertura de la persona, escuchan con menos atención, se vuelven distantes o desinteresadas, sus respuestas se hacen más cortas y cada vez más espaciadas, aumenta la actividad de los músculos flexores del cuerpo y se hace visible.

A continuación se mencionará un repertorio de preguntas de entre las que se pueden elegir:

Preguntas sobre descripciones

Es esencial hacer preguntas que faciliten descripciones dobles, ya que éstas son las que le dan perspectiva a un fenómeno. Tales preguntas incluyen todo tipo de variaciones, y contienen palabras como:

- *en comparación con:*
¿Cómo está ahora comparado con entonces?, ¿a quién le gustó más?

- *en relación con:*
¿Cuáles fueron las circunstancias?, ¿quién participó?

- *diferente de:*
¿Cuándo comenzó?, ¿cuándo empeoró?

Preguntas para sonsacar explicaciones

Al evocar diferencias, se puede preguntar: “¿Cómo puede explicar eso?” “¿Cómo puede entenderse?” “¿Cómo pudo haber ocurrido en ese momento?” Las preguntas para sonsacar explicaciones que no pueden contestarse, también pueden ser buenas preguntas en el sentido de que crean una curiosidad cuestionadora y fomentan la búsqueda de respuestas.

Preguntas sobre las distintas conversaciones

Las preguntas sobre conversaciones pasadas, presentes y posiblemente futuras son en sí mismas significativas, como por ejemplo:

“¿Quién habló con quién sobre qué tema y de qué manera?”

“¿Qué significado tienen estos temas y qué significan las soluciones del problema?”

4.6. POSICIÓN DE ESCUCHA

En terapia, el equipo puede estar compuesto por una persona (solamente el entrevistador) o hasta cuatro o incluso cinco (el entrevistador y tres o cuatro miembros del equipo). La parte del equipo que escucha la conversación del sistema de entrevista y que luego conversa con el mismo escuchándolo es lo que se llama el **equipo reflexivo** (op. cit.).

Si el entrevistador está solo, puede dar libremente sus ideas especulativas en cualquier momento. Si sólo hay una persona además del entrevistador, esta persona se sienta en la habitación de la entrevista, aunque a veces pueda hacerlo detrás de un espejo. Cuando se discuten las reflexiones de acuerdo con esta organización, el entrevistador y la otra persona lo hacen juntos.

El equipo reflexivo compuesto por dos o más miembros que trabajan, ya sea dentro de la sala de entrevistas o detrás del espejo, debe mantener una guía práctica importante: los miembros del equipo deben mirarse a la cara mientras hablan y no mirar a los miembros del sistema fijo. Si alguien los mirara, sería para incitarlos a tomar parte de la discusión reflexiva, sacándolos así de su ventajosa posición de escuchar a distancia.

Si hay más de una persona además del entrevistador, por lo común se sientan detrás de un espejo, pero también podrían sentarse en la sala de entrevistas. Algunas veces, cuando hay un espejo, los dos grupos cambian salas cuando habla el equipo reflexivo. Si existieran las comodidades prácticas con un doble juego de micrófonos y altavoces, los dos grupos podrían quedarse en sus respectivas salas y se podrían bajar la luz en la sala de entrevistas mientras que se ilumina la habitación donde se encuentra sentado el equipo, a la vez que se cambia la transferencia de sonido.

El entrevistador conduce la charla de manera totalmente independiente de los demás miembros del equipo. Esto quiere decir que el equipo reflexivo nunca interrumpe para proponer preguntas o dar consejo.

Cada miembro del equipo tan sólo escucha. Si los miembros del equipo se sientan detrás del espejo no discuten la entrevista. Tan sólo se habla cuando un miembro le pregunta a otro qué se dijo en la entrevista porque no pudo oír. La regla de no discutir se basa en que pensamos que una discusión detrás del espejo limita la atención de los miembros a una sola idea o a unas pocas ideas. Si los miembros del equipo no se hablan entre sí probablemente se les ocurrirán más ideas y éstas serán probablemente diferentes.

Cuando los miembros del equipo escuchan reúnen mentalmente las diversas aperturas a medida que éstas surgen, ya sea a través de las palabras o de expresiones análogas. Seleccionan aquella apertura que les parece de mayor significación.

4.7. EL CAMBIO

Hay dos formas de cambiar de posición: el entrevistador puede pedirle al equipo reflexivo que le dé sus ideas, o los miembros del equipo pueden hacerle saber que ya tienen ideas sobre la situación. También se le puede dar al equipo fijo la oportunidad de comenzar un descanso pidiéndole que dé sus reflexiones.

Cuando el equipo tiene ideas, se las presenta de la siguiente manera: si algún miembro tiene una idea que cree puede ser útil al sistema de entrevista, se lo dice a los demás y les pregunta si es el momento de anunciarlo o si el equipo debería esperar. Si están de acuerdo en que se trata del momento apropiado (op. cit.), la persona con la idea entonces golpea a la puerta de la sala de entrevistas y le dice al entrevistador: “Tenemos algunas ideas que podrían ser de utilidad para su conversación. Si quisieran conocerlas, por favor hágannos saber cuándo piensan ustedes que sería conveniente hacerlo”.

Cuando las reflexiones se hacen dentro de la habitación donde se encuentra el sistema fijo, el entrevistador a menudo anuncia el cambio, diciendo que ahora será el equipo el que hablará.

Cada miembro del equipo reflexivo tiene en mente todo el tiempo que hay muchas versiones de los temas que se discuten y que cada miembro tiene su propia versión, que es diferente de la de los demás.

El contexto de las reflexiones es lo que ha estado ocurriendo verbal y analógicamente en la sala de entrevistas. Las reflexiones toman la forma de un diálogo y en ellas quedan muchas preguntas sin respuesta.

Las reglas a seguir son las siguientes: no se hacen reflexiones sobre algo que pertenece a un contexto distinto del de la conversación del sistema de entrevista y no se deben dar connotaciones negativas.

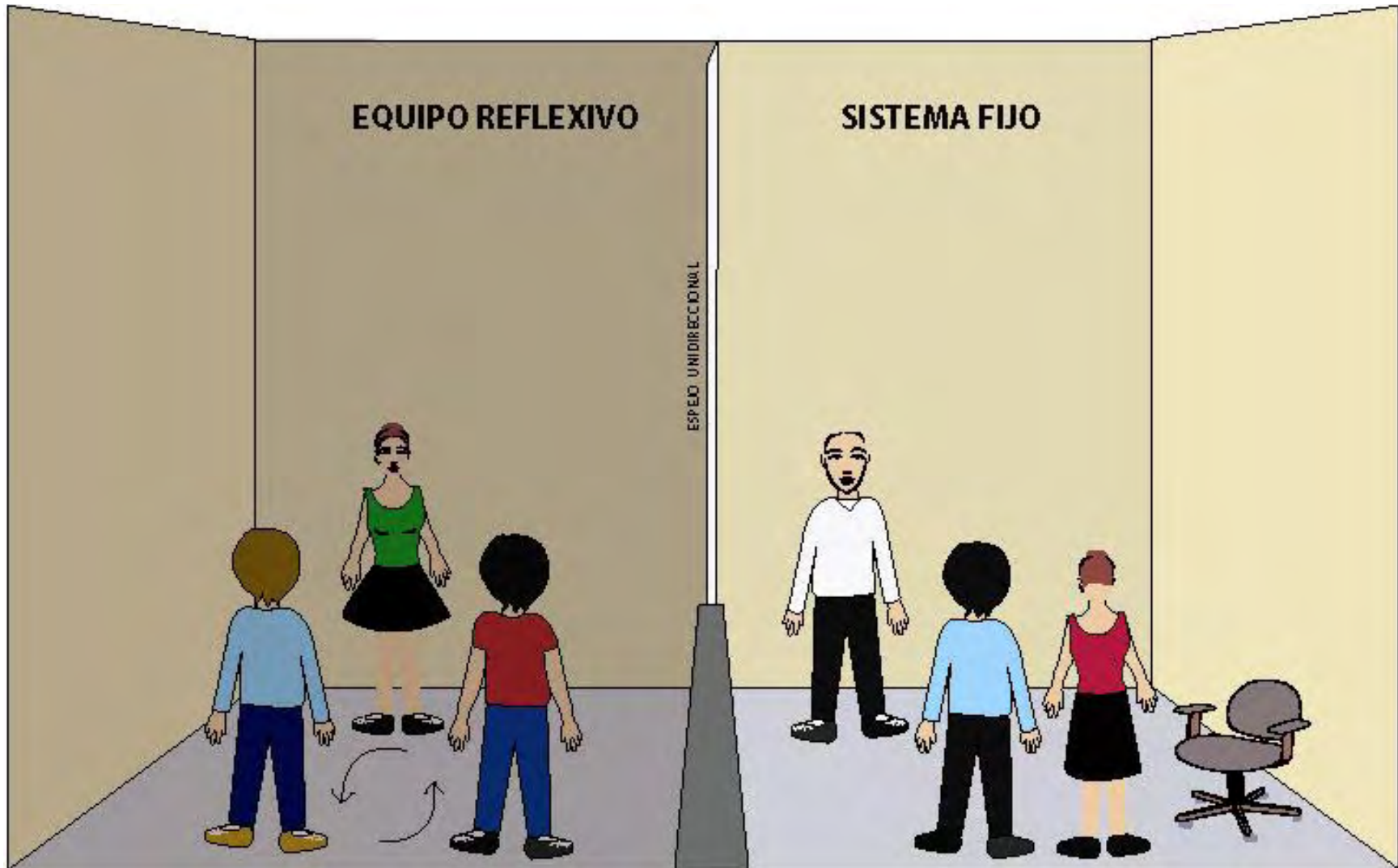
Cuando el equipo se reúne con quienes utilizan el monólogo, a veces el equipo decide hacer lo mismo; por el contrario, cuando las personas se inclinan hacia lo artístico, entonces se utilizan metáforas.

Una vez que el equipo reflexivo terminó de hablar, se cambian las posiciones y el sistema de entrevistas habla mientras que el equipo reflexivo escucha. A veces puede haber más de dos cambios. El sistema de entrevistas siempre tiene la última palabra en una reunión.

El futuro de las relaciones del sistema, es decir, del sistema de entrevistas más el equipo, se discute al final de la reunión.

A continuación se ilustra la forma de trabajo del Equipo Reflexivo (véase la Figura 9) con su correspondiente explicación de él:

Figura 9. Esquema de trabajo del Equipo Reflexivo



Fuente: Cuadro de elaboración propia.

SISTEMA DE TRABAJO

- Las personas que se encuentran detrás del espejo unidireccional (equipo reflexivo) guardan silencio ante el caso clínico y el entrevistador (equipo fijo).
- El equipo reflexivo no podrá salir de su habitación mientras esté en sesión el equipo fijo (REFLEXIONES).
- Realizar cambios constantes de habitaciones (1 a 3 por sesión, por ejemplo).
- Que todos los miembros del equipo traten de hablar, ya que todos los comentarios son útiles y aportan algo a la sesión.
- En caso de que no se llegaran a hacer cambios de habitaciones, entonces dejar voz abierta en el intercomunicador del equipo reflexivo para quien quiera comentar o preguntar, también lo pueda hacer.
- En la primera sesión del caso clínico o en las posteriores, decirles que su próxima cita será dentro de dos, tres o cuatro semanas, sólo si las primeras sesiones se estuvieron llevando a cabo semanalmente.
- Cuando el caso clínico hubiere estado conformado por más de un integrante, de ser posible, se trabajará unos cuantos integrantes con el entrevistador y equipo reflexivo (1ª conversación), mientras los demás integrantes del caso clínico estuvieran detrás del espejo unidireccional escuchando. Posteriormente, cuando terminó la primera conversación se realizan cambios de habitaciones, y que ahora los que se encontraban detrás del espejo junto con el entrevistador comenten lo que escucharon; con esto se quiere decir que no tan sólo hay que realizar cambios de habitaciones, sino también de integrantes.
- Tratar, por parte del equipo reflexivo, de que los comentarios o formas de hablar de algunos de los miembros del caso clínico, no afecten durante las reflexiones de las sesiones y después, esto es, en su desenvolvimiento diario

5. PROCESO DE VIDEO-REFLEXIÓN

Una vez establecidas y definidas las teorías que dan el fundamento teórico y metodológico, se procede a describir y explicar el proceso de video-reflexión.

La video-reflexión, postulada como una herramienta dentro de la psicoterapia familiar tiene sus antecedentes en la supervisión clínica para el entrenamiento de terapeutas familiares, tema abordado con anterioridad. Si bien es cierto que, en dicha práctica no adquirió ningún nombre, sin embargo, sí se hizo presente la manera de filmar las sesiones terapéuticas, no mostrándose al sistema, pero sí entre los futuros terapeutas y supervisores, con la finalidad de conocer la forma de cómo habían llevado a cabo la resolución de cada una de sesiones.

En la supervisión clínica existe una forma de trabajo donde se filman las sesiones y a partir de éstas, el supervisor realiza observaciones acerca de las conversaciones entre el terapeuta y el caso clínico - sistema- (Cortés, 2003^a). Este tipo de intervenciones permite a la familia, seguir trabajando con ideas expuestas por el sistema entrevistador dentro y fuera de las conversaciones, pues el proceso continúa (Cortés 2002b).

Actualmente esta forma de trabajo, es trasladada de la Supervisión Clínica a la práctica de la Psicoterapia, labor impulsada por Eduardo Cortés, Maestro del Área de Psicología Clínica de la Fes Zaragoza, UNAM.

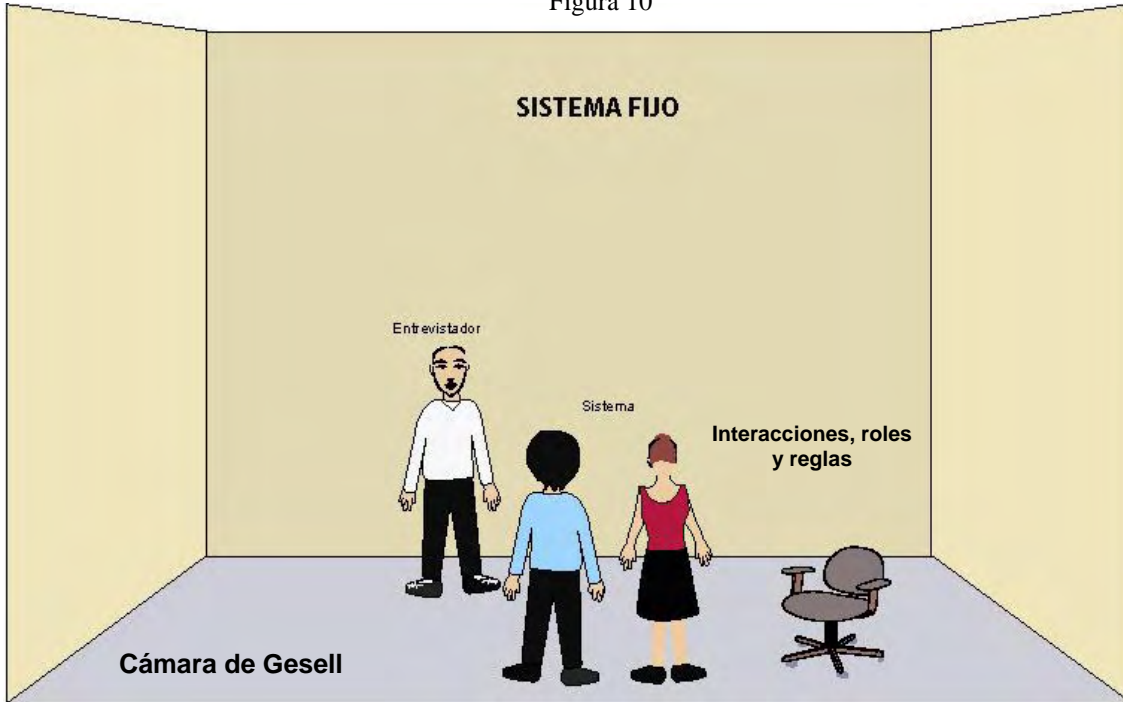
En la primera sesión el caso clínico es recibido¹ y entrevistado por el terapeuta (sistema fijo). Éste último explica la manera de llevar a cabo el proceso psicoterapéutico, solicitando su autorización para la presencia del equipo reflexivo.

A continuación se describirá por medio de ilustraciones, el proceso psicoterapéutico llevado a cabo, donde, se utiliza la video-reflexión como una herramienta.

¹ El recibimiento del caso Clínico (sistema) se puede llevar a cabo en la Cámara de Gesell, si el psicólogo cuenta con los recursos. En caso contrario, puede utilizarse un espacio amplio, donde se incluya al Equipo Reflexivo y el sistema fijo.

El sistema describe lo acontecido en días anteriores, expresando su sentir respecto a dicha situación (realidad). El terapeuta formula preguntas al sistema para incitar a la descripción, identificando las realidades de cada uno de los miembros del sistema: roles, jerarquías, interacciones y reglas (véase la Figura 10).

Figura 10

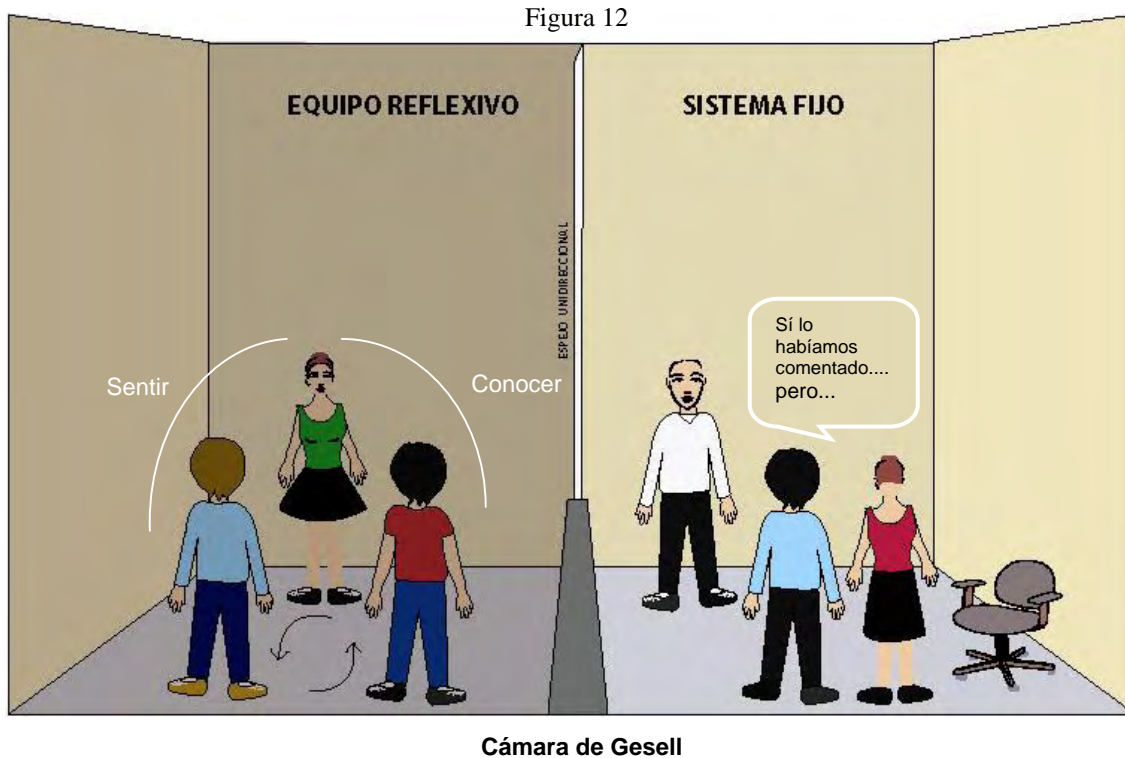


Las preguntas de descripción son formuladas por el Terapeuta para identificar los significados construidos individualmente (véase la Figura 11), de tal manera que el sistema mismo, da indicadores de nuevas aperturas para la conversación.

Figura 11



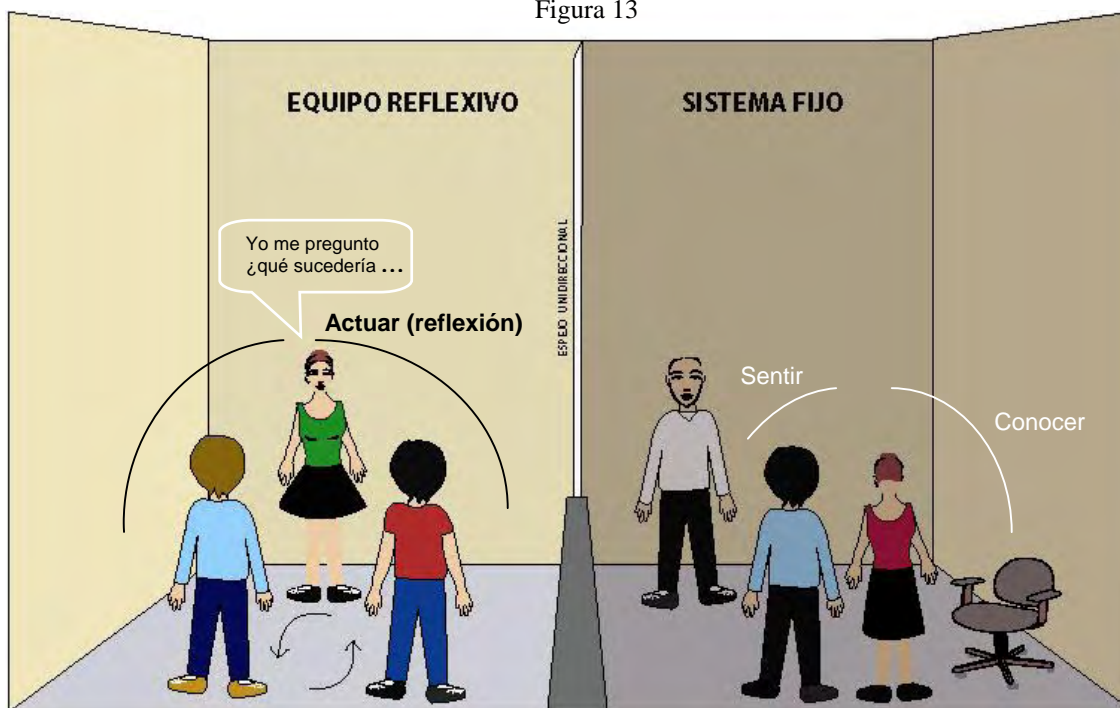
Durante la conversación del sistema, el equipo reflexivo es parte del Proceso Sentir-Conocer, es decir, se encuentran escuchando, pensando y formulando reflexiones (véase la Figura 12).



Una vez que el sistema ha terminado de describir su situación, el terapeuta da la pauta para la intervención del equipo reflexivo, donde éste último lleva a cabo el Proceso de Actuar. En otra palabras, el equipo reflexivo ha escuchado y formulado reflexiones. El equipo reflexivo interviene externalizando sus reflexiones a través de preguntas inusuales, preguntas que el sistema no se había formulado (véase la Figura 13).

De forma paralela, el sistema se encuentra en la etapa de Sentir (escuchar)-Conocer (pensar y formular reflexiones a cerca de lo que dice el equipo reflexivo).

Figura 13



Cámara de Gesell

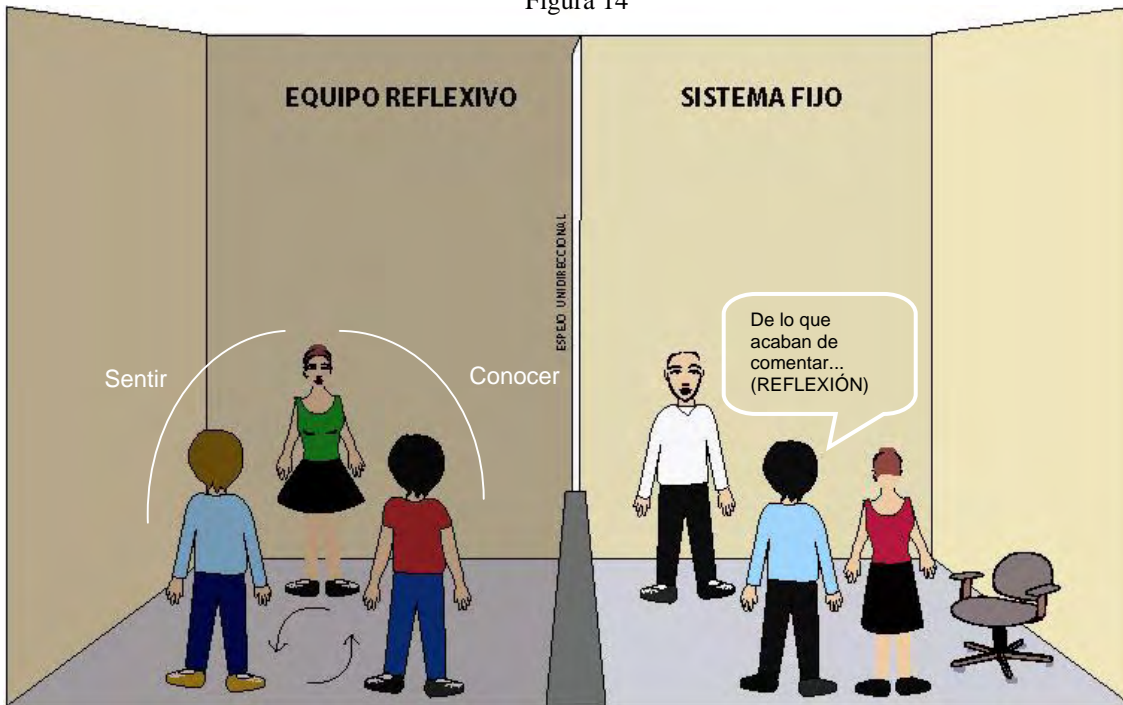
Terminada la intervención del equipo reflexivo, el sistema externaliza la reflexión (actuar) que de la pregunta inusual le llamó la atención. Cuando el equipo reflexivo expresa sus preguntas inusuales, cada uno de los miembros del sistema elige mentalmente aquella que no se había formulado y, a partir de ella comienza a elaborar su reflexión.

El terapeuta pregunta al sistema cuál de las reflexiones, emitidas por el equipo reflexivo, fueron de su interés y ser expresadas durante la sesión (véase la Figura 14).

Cuando las reflexiones del sistema son externalizadas, el equipo reflexivo nuevamente es parte del proceso sentir-conocer, conversaciones que crean reflexiones. En cada sesión, ésta dinámica puede ser repetida una o las veces que el terapeuta considere necesarias.

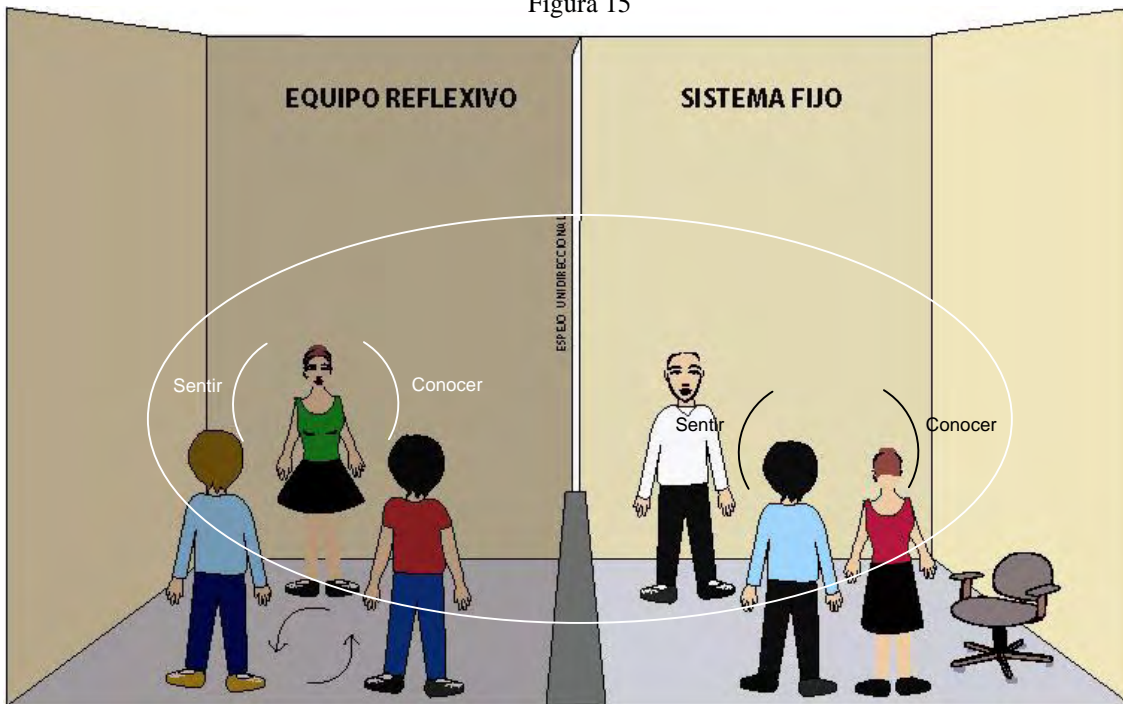
De esta manera, se crean conversaciones elípticas, donde el sistema no es el único creador de reflexiones, sino también el equipo reflexivo (véase la Figura 15).

Figura 14



Cámara de Gesell

Figura 15

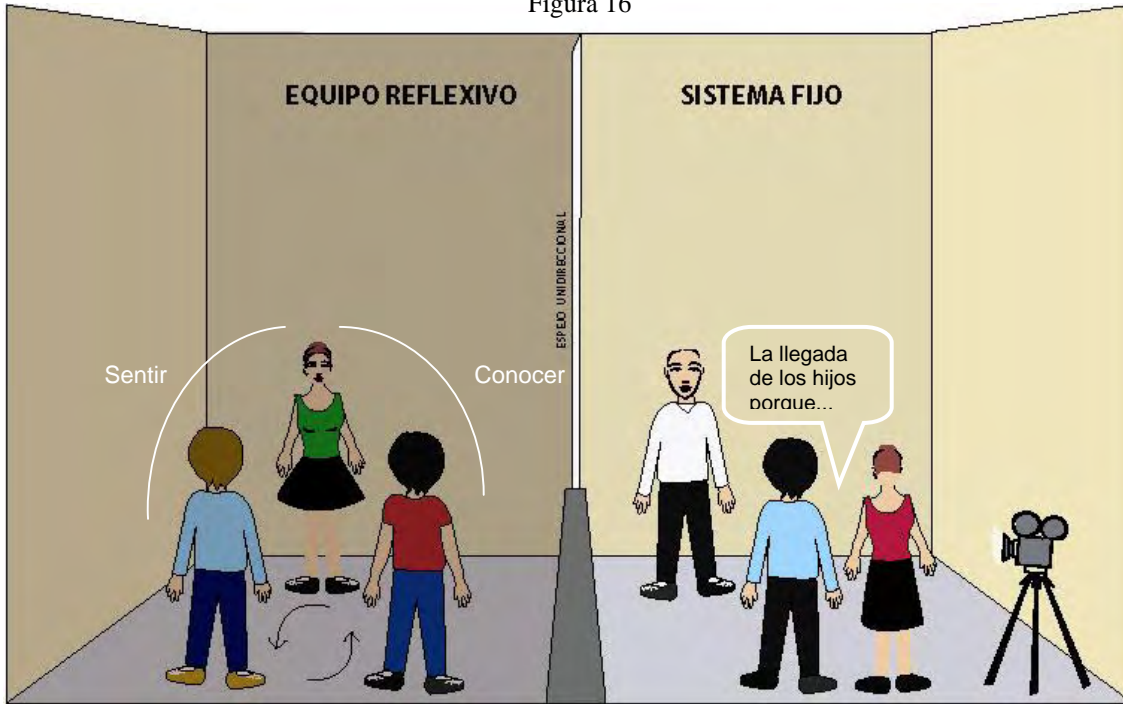


Cámara de Gesell

El terapeuta realiza su intervención de 2 a 4 sesiones para preparar al sistema antes de mostrarles los videos de sesiones anteriores; esto último no siempre es así, ya que depende del sistema si están preparados o no. En este punto el terapeuta ocupa varias herramientas para hacer conciente de su realidad al sistema.

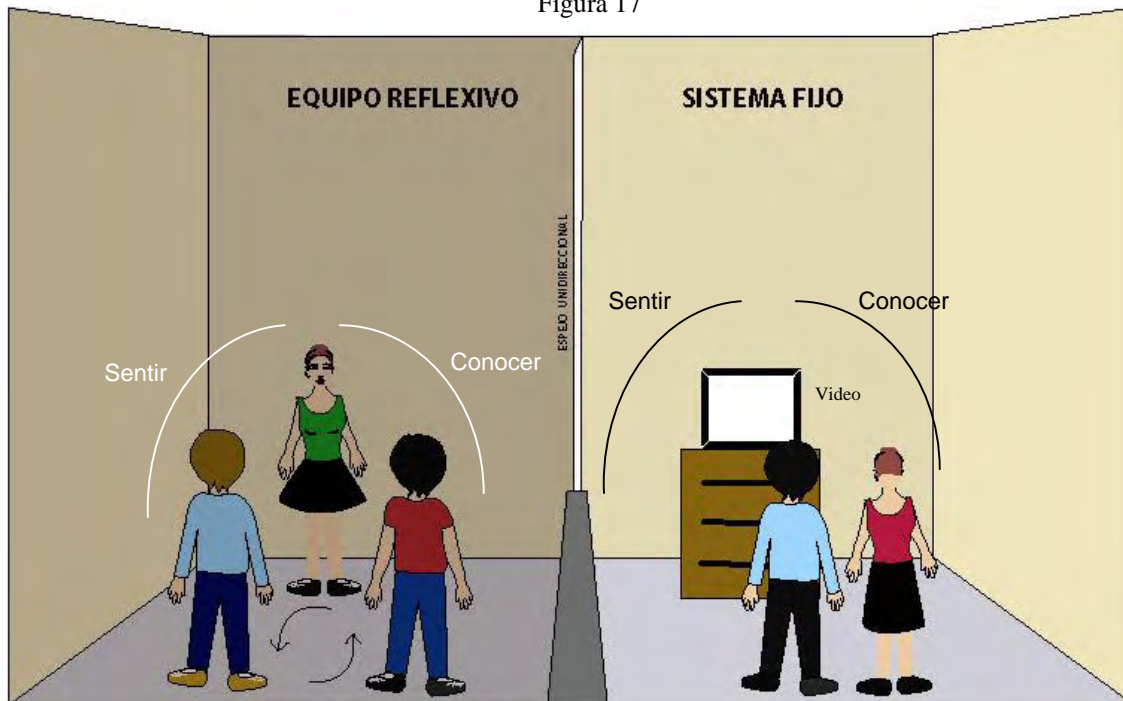
En sesiones subsiguientes, el terapeuta solicita la autorización del caso clínico (sistema) para filmar la conversación terapéutica (véase la Figura 16). En la sesión posterior a la filmación, se les muestra el video: logran observarse a sí mismos y a partir de ese momento, ellos mismos elaboran sus propias reflexiones (véase la Figura 17). Al mismo tiempo, esta conversación es grabada para que en la siguiente sesión sea mostrada nuevamente (Cortés, 2002^a).

Figura 16



Cámara de Gesell

Figura 17



Cámara de Gesell

La video-reflexión es utilizada hasta el final del proceso psicoterapéutico, donde los miembros del sistema son partícipes de la creación de nuevas diferencias.

Es cierto que, cuando el sistema llega por vez primera a la terapia, presenta una realidad importante y “problemática” para ellos; sin embargo, a lo largo de las sesiones, éstas van cambiando con las preguntas inusuales formuladas y videos mostrados. Con esto último se quiere decir que todas las herramientas utilizadas durante la terapia constituyen *diferencias*; es decir, estas diferencias provocan una *diferencia* a lo largo del tiempo en el sistema (Andersen, 1994).

El proceso de Video-Reflexión provoca en el sistema una diferencia no sólo a nivel lingüístico sino también en el plano conductual (no verbal). En otras palabras, descubren *diferencias* y novedad. La filmación de la sesión anterior se convierte, ante el sistema, en un conjunto significativo de códigos visuales y lingüísticos a descifrar por ellos mismos. Observan su comportamiento verbal, no verbal, así como sus interacciones y roles que desempeñan en el sistema familiar.

Es importante mencionar que la video-reflexión no consiste sólo en mostrar el video a un sistema (familia) sino que es un proceso que empieza desde la primera sesión (Proceso de video-reflexión), con el enfoque que el terapeuta maneje o crea conveniente para el caso en cuestión. Ésta última, empleada como un recurso, provoca en el sistema la integración del sentir-conocer-actuar (reflexión) (véase la Figura 18). Dicho proceso incluye todo lo que el terapeuta, equipo, cartas, preguntas inusuales y video aportan (véase la Figura 19).

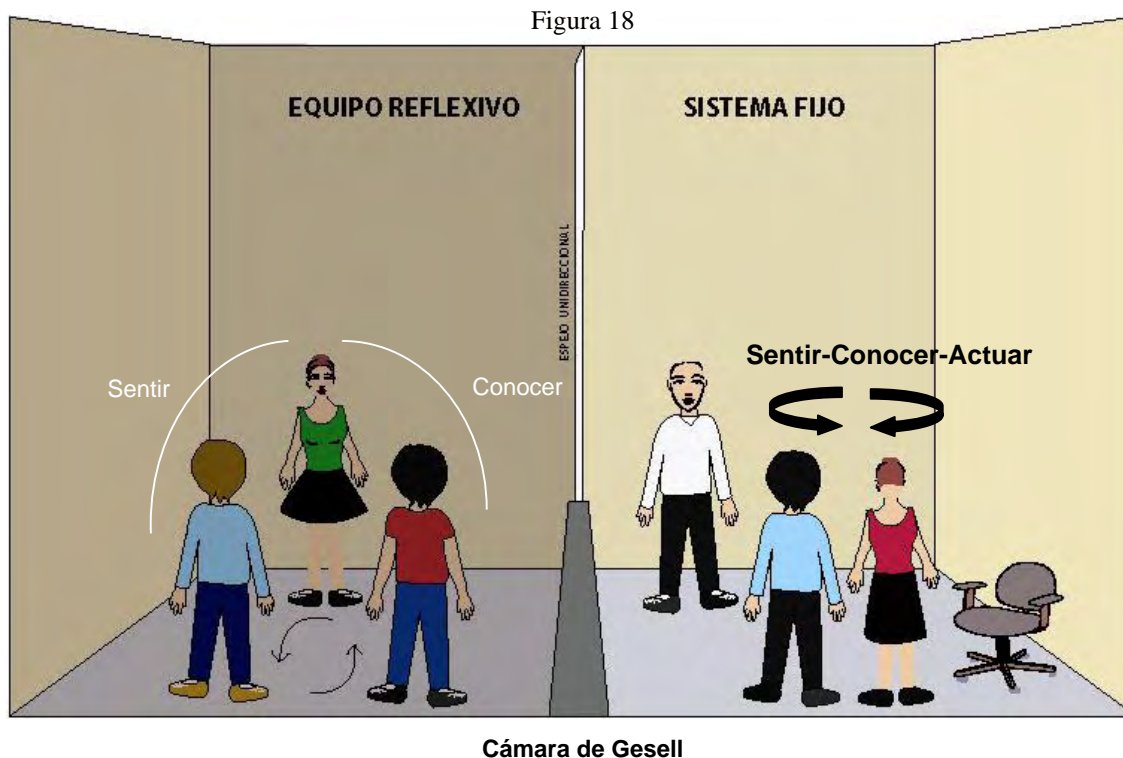
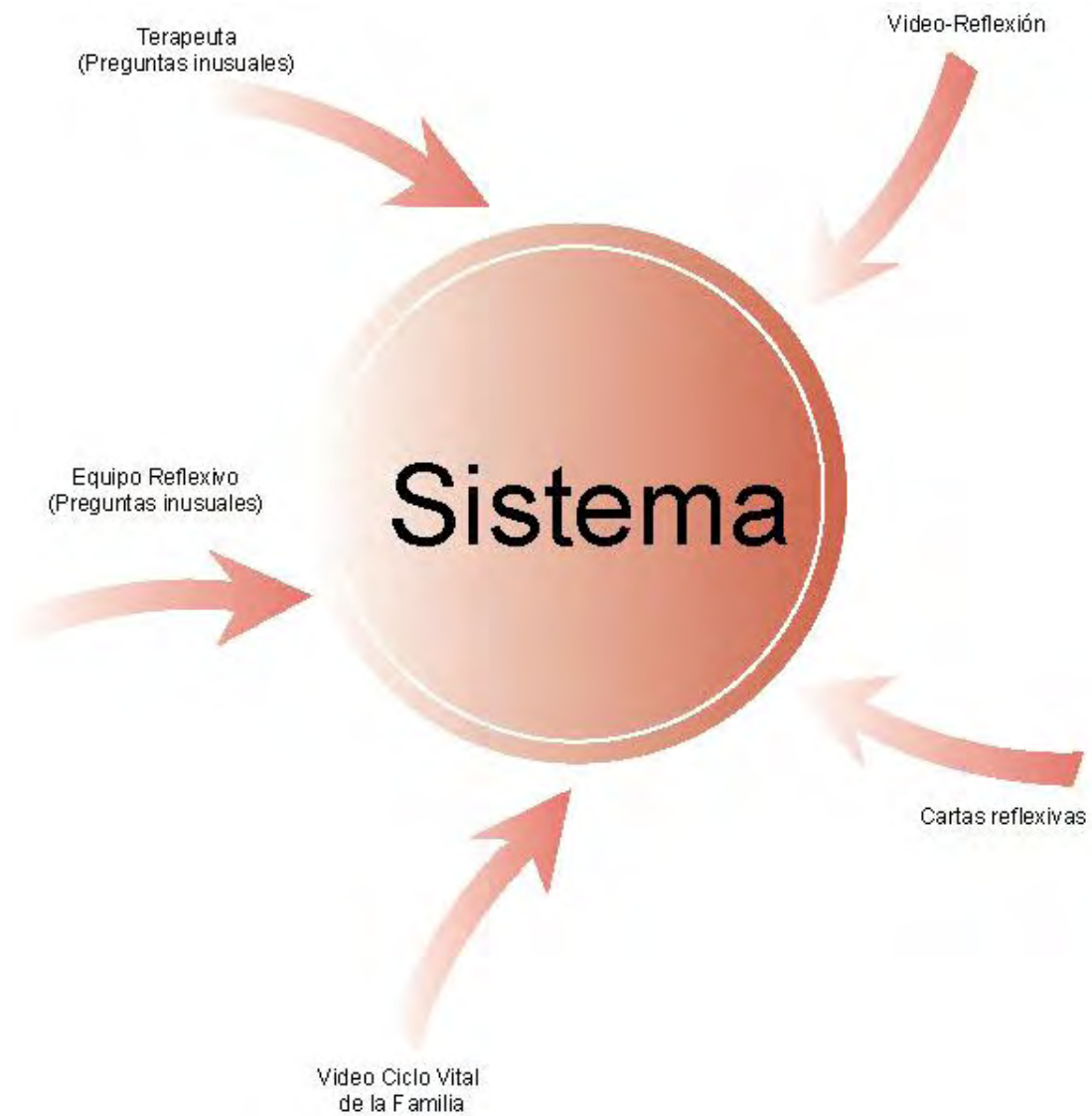


Figura 19. Elementos que contribuyeron a crear una diferencia en el sistema.



6. ANÁLISIS DE MARCOS RECURSIVOS (AMR)

6.1. DEFINICIÓN

Según Keeney (1992) fue Bateson quien utilizó la palabra “frame” para llamar así al contexto. La palabra “frame” que en su traducción al español significa marco, tiene que ver con el contexto, ya que es en éste, donde se especifica el significado de una determinada expresión.

En la década de los 80's Bradford Keeney creó el Método de Análisis de Marcos Recursivos (AMR) para poder trazar una sesión terapéutica; en tanto Rambo, Heath & Chenail (1993) ayudaron a que el AMR fuera un método de análisis y de investigación. El contexto dentro de una conversación se construye al unir o entretener las palabras y la forma de una conversación viene de organizar u ordenar las partes de la conversación: las palabras son entretedidas creando contextos y es así como dichos marcos son configurados creando figuras o formas dentro de una conversación (op. cit.). El contexto como se mencionó anteriormente se crea cuando se unen las palabras, los significados surgen cuando se une el texto y el contexto (Chenail, 1995). Cuando se regresa a conocer el significado que se creó dentro de un contexto y un texto determinado, se entra en un proceso recursivo, generando así nuevos significados, comparándose al transcurrir un tiempo determinado. Y esa forma de reorganizar la conversación o partes de la conversación, muestra la forma en que se fue dando la conversación, cuando se unieron las palabras, dentro de ciertos marcos. Al mostrar dentro del Análisis de Marcos Recursivos, la forma en que se dio la conversación, se está dando una representación o una figura del habla.

El utilizar el Análisis de Marcos Recursivos no sólo ayuda a crear nuevos significados dentro del juego de palabras sino que también proporciona el ser sensibles hacia la utilización del lenguaje. Por ejemplo cuando se organizan y reorganizan las palabras, no sólo hay una expresión a un nivel verbal, sino también a un nivel escrito (op. cit.). En el caso del nivel escrito, se aprecian signos o símbolos que cobran significado en el momento que se contextualiza el texto y el contexto, dependiendo de las experiencias con las cuales se cuenta, es decir, que el significado que se construya depende de cómo se unan las palabras, frases. Los significados que son construidos pueden ser muy diferentes a los significados que se encuentran en los diccionarios, para una persona en una conversación que se presenta en un tiempo y lugar determinado puede tener un significado particular, que posiblemente difiera al del diccionario (Rambo, Heath & Chenail, 1993).

Un marco indica los contextos que la persona y el terapeuta se transmiten el uno al otro, dentro de la sesión terapéutica se puede estar cambiando constantemente de marcos, sin embargo, una galería contiene una clase de marcos específicos, de manera que, los marcos son categorizados dentro de galerías, ya que contienen distintos marcos que pertenecen a una misma clase (Keeney, 1992). A través de este método, uno puede saber el flujo de una conversación terapéutica, sin caer en la redundancia, ni en el ruido. Las figuras del discurso creadas por Chenail (1995), proporcionan al terapeuta un icono, que le permite ver y

entender los cambios en el ritmo terapéutico, es así, como se pueden percibir sus distinciones.

El tener una epistemología recursiva, implica que el conocimiento que un terapeuta tiene acerca de la terapia puede ser cambiado, cuando los terapeutas hacen terapia diferente entonces cambia no sólo su forma de hacer la terapia sino también el conocimiento que tienen acerca de la terapia, construyendo así significados en la terapia (Keeney, 1994). Partir de que el significado de las palabras está sujeto a la construcción que se realice de él, permite que en el terreno terapéutico la persona tenga la libertad de que conjuntamente con el terapeuta se construyan los significados dentro del habla en la terapia, construyendo así, nuevos significados (Rudes, Shilts & Berg, 1997).

6.2. MARCOS Y GALERÍAS

Para los terapeutas es muy útil conocer hacia dónde se dirige o fluye una conversación, ya que es la dirección que va a tomar la terapia, que debe de tener cierta lógica y coherencia. A través del AMR se puede conocer la dirección que se está tomando en la terapia, ya que se ponen al descubierto los juegos de palabras, los significados que se están creando dentro de la terapia y se interpretan. El analista puede estar en tiempo real o no estarlo, ya que puede obtener la información a través de cintas de audio o de video tape (Rambo, et. al., 1993). Cuando se escucha el Análisis de Marcos Recursivos en la terapia se genera una sensibilidad hacia ésta, ya que se pueden ver diferencias en la conversación, los significados que se estén generando en ella, si se encuentran en el texto o en el contexto, el análisis ayuda a transparentar lo que se está diciendo o no en la conversación y en qué contexto (Chenail, 1995).

Cuando una persona llega a terapia, piensa que dentro de su vida, es incapaz de cumplir sus objetivos, cuando se hace el análisis de la terapia, se puede observar que en ocasiones cuentan las historias de su vida y posiblemente repitan las palabras dentro de las sesiones y tal vez fuera de ellas, una ayuda útil en la conversación dentro de la terapia, es abrir o cerrar líneas (temas) de conversación (op. cit.).

Al que utiliza el AMR le proporciona identificar las diferencias creando marcos, y cuando se juntan marcos con muchas similitudes se crea una nueva configuración que es llamada galería, es decir, que engloba ciertos patrones que existen en la conversación y son organizados en categorías (galerías), el tener dichas representaciones o figuras del habla, el investigador puede influir en el terapeuta a que pueda visualizar el rumbo de la terapia y cambiar el contexto o el texto; al interactuar con la persona, influye para que se estén reconstruyendo los significados en la terapia.

Como mencionan Rudes et. al., 1997 (como se cita en Aguilar, 2004) cuando las personas presentan el problema que los llevó a terapia, están presentando ciertos marcos que pueden ser agrupados en una galería llamada galería problema y cuando el terapeuta y persona se empiezan a mover en la conversación comienzan a abrir otras líneas de conversación.

Dentro de una conversación se está dando cierta secuencia, al analizarla se pueden hacer visibles los cambios que se presenten dentro de la conversación, y el analista puede marcar las diferencias de cuando se está hablando de una cosa o de otra, al establecer diferencias se organizan dentro de ciertos marcos, entonces si la conversación nuevamente se presentan otras diferencias en la conversación se abren otros marcos y así sucesivamente, el abrir o el cerrar ciertas líneas o temas de conversación abrirá nuevos marcos que posteriormente se organizarán en galerías; el papel del terapeuta es ayudar a abrir nuevas líneas de conversación. El terapeuta decide si continúa con una línea de conversación, si la cierra y abre otra línea. El texto se organiza en marcos, los cuales se enmarcan en categorías llamadas galerías, formando un diagrama o un mapa de la conversación, el esquema permite conocer como se da el flujo de la conversación, a través de las galerías (Chenail, 1995).

Dentro de este tipo de análisis los investigadores pueden realizar un análisis pragmático, en donde el objetivo principal a investigar es conocer cómo dentro de una conversación los participantes se encuentran utilizando el lenguaje, además de atender las diferencias que se pudieran estar dando dentro de esa misma conversación.

Las figuras del discurso se crean cuando se comienza a organizar el flujo de la conversación, proporcionando una congruencia; dentro de una conversación se da un juego de palabras y las diferencias que se puedan estar presentando en la conversación proveen un significado (Rambo, et. al., 1993). Dentro del AMR se marcan las diferencias entre los marcos, dichos marcos se organizan en galerías, cada galería contiene una clase de marcos, cuando se observa a las galerías se pueden notar las diferencias ya que proporciona información de cuáles son abiertas y cuáles son cerradas. De esta manera se traza un mapa del flujo que se está llevando en una conversación, en éste mapa se puede observar quién abre ciertas líneas de conversación, quién las cierra o si se vuelve abrir cierta línea de conversación.

El formato para seguir la conversación se organiza a través de turnos en donde se enumeran los turnos para identificarlos, poniendo el nombre de la persona que intervino en dicho turno (op. cit.). Esta forma de organizar las transcripciones se realiza de acuerdo a los turnos del habla, puede ser una expresión verbal o también de algún sonido emitido que exprese algo a esta forma se le llama “Turn-by-Turn” (TBT). Este tipo de formato consiste en registrar los turnos de los hablantes, en donde sus intervenciones pueden ser de manera alternada (Mazeland & Ten Have, 1996).

Para Rudes et. al. (1997) el que un investigador utilice el AMR le servirá para conocer cómo se encuentran relacionándose los marcos con otros marcos, proporcionando ciertos significados y especificando cómo ciertas expresiones están siendo contextualizadas, la comunicación no proporcionará significados estáticos, sino que tanto terapeuta y persona tendrán la libertad de otorgar diferentes significados a las palabras que utilicen según el contexto en que se encuentren.

Uno de los puntos dentro del MR es conocer cómo se están dando los cambios dentro de una conversación, los cuales se pueden ver a través de las galerías y conocer en detalle cómo se producen esos cambios, a partir de los marcos que integran las galerías. El

terapeuta contribuye hacia estos cambios al conectar o desconectar, ciertas líneas de conversación de la persona, ayudando a construir nuevas historias, que faciliten el cambio.

Dentro de la recolección, el analista debe ser curioso y preguntar cosas que a lo mejor no las hubieran dicho antes o pensado, el significado que se da al discutir esas preguntas les proporciona un pedazo de una nueva historia o narrativa y tal vez origine una diferencia que haga una diferencia (Rambo, et. al., 1993). El terapeuta puede entrenarse para escuchar a la persona e identificar cambios en su lenguaje cuando se exprese acerca de la situación que lo llevó a terapia; son ellas las que le proporcionan al terapeuta la historia de su situación, el terapeuta puede escuchar su historia de diferentes formas, la persona pueda expresar su historia en diferentes formas, le puede proporcionar un cambio en la forma de entender su propia historia. El terapeuta puede enriquecer a la persona a través de la creación de diferentes formas de ver su situación.

7. MÉTODO

7.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente dentro de la Psicología existen diversas teorías que explican el comportamiento humano, encaminadas a resolver la realidad que la persona demande al psicólogo(a). En muchos de los casos, su práctica depende de la personalidad, roles, reglas e interacciones, así como de los psicólogos(as) y su habilidad para aplicarla.

Una teoría que emergió en la década de 1930 e hizo su énfasis en considerar que la persona no es el único portador del síntoma (o realidad) es la terapia familiar:

Es un proceso que altera la forma habitual de funcionamiento de la familia, es decir, la manera como se comunican, los roles que cada uno juega, las reglas de comportamiento, los patrones de relación que ocurren y las formas de control que se usan entre ellos (Eguiluz, 1991, p. 77).

Años después, a la Terapia Familiar le fue acuñado el término Sistémico que a diferencia de la terapia familiar, considera a la familia como un sistema. Este último, interactúa con su medio interno y externo, que también son tomados como sistemas, formando así un sistema de mayor dimensión; repartiendo la responsabilidad del problema a cada uno de los miembros y no sólo a quien presente la realidad.

En la Terapia Familiar Sistémica, las formas de explicar el comportamiento de las personas, se basan principalmente en la observación del sistema así como la utilización de signos lingüísticos (conversación) para la resolución de su realidad.

Se ha avanzado un paso más, en la Supervisión Clínica para el entrenamiento de Terapeutas Familiares, los casos clínicos son analizados lingüística y visualmente. ¿Qué sucedería si esta forma de trabajo se traslada de la Supervisión Clínica a espacios donde se utilice como herramienta terapéutica? Esta es una de las interrogantes que muchos de los profesionistas de la salud se estarán formulando.

Por tal motivo, la presente tesis muestra un desarrollo teórico y metodológico de un proceso que apoya la terapia familiar sistémica, de manera lingüística y visual. Dicho proceso se denomina Proceso de Video-Reflexión.

7.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. El proceso de Video-Reflexión ¿genera diferencias dentro del sistema?
2. ¿Qué tipo de signos generan diferencias dentro del sistema?
3. ¿Qué importancia tiene para la Terapia Familiar Sistémica proponer una herramienta visual y lingüística?

7.3. OBJETIVOS

Objetivo general

Se puntualizarán los conceptos teóricos y metodológicos de la terapia familiar sistémica, así como del posmodernismo, para establecer una herramienta terapéutica (video-reflexión), que de manera lingüística y visual, genere diferencias en el sistema.

Objetivos específicos

1. Establecer los antecedentes históricos de la Terapia Familiar Sistémica y sus características, para reflexionar a cerca de su conceptualización como enfoque de la Psicología.
2. Exponer las características del Modernismo y del Posmodernismo, para precisar su diferencia y énfasis dentro de la Psicoterapia Familiar Sistémica.
3. Definir Epistemología y enunciar de manera clara, las teorías epistemológicas que fundamentarán el Proceso de Video-Reflexión.
4. Observar el momento histórico y definición del Equipo Reflexivo, para analizar sus constructos teóricos y prácticos, a partir de búsqueda bibliográfica.
5. Reflexionar sobre la conceptualización del Proceso de Video-reflexión, para fundamentar su utilización como herramienta terapéutica, a partir de elementos teóricos previos.
6. Describir el concepto de Marcos y Galerías para interpretar el Proceso de video-reflexión, a partir de los datos obtenidos en las grabaciones.

7.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo realizado se trata de una *investigación cualitativa* (Hernández, Fernández & Baptista), puesto que a través del Análisis de Marcos Recursivos, se pretende indagar y examinar cómo la video-reflexión, utilizada en un caso clínico, funciona como una herramienta dentro del proceso psicoterapéutico.

7.5. ESTRATEGIA ANALÍTICA

Análisis de Marcos Recursivos (AMR).

A través del AMR se puede conocer la dirección que se está tomando en la terapia, ya que se ponen al descubierto los juegos de palabras, los significados que se están creando dentro de la terapia y se interpretan. Al que utiliza el AMR le proporciona identificar las diferencias creando marcos, y cuando se juntan marcos con muchas similitudes se crea una nueva configuración que es llamada galería, es decir, que engloba ciertos patrones que existen en la conversación y son organizados en categorías (galerías). Cuando se realiza el Análisis de Marcos Recursivos durante la terapia, se genera una sensibilidad hacia ésta, ya que se pueden ver diferencias en la conversación, los significados que se estén generando en ella, si se encuentran en el texto o en el contexto, el análisis ayuda a transparentar lo que se está diciendo o no en la conversación y en qué contexto (Chenail, 1995).

7.6. INSTRUMENTOS

Estudios de caso.

Relatorías.

Videos.

Videograbadora.

Grabadora.

Televisión.

Libretas de anotaciones.

Lápices.

Cuestionario.

Video reproductor.

7.7. PROCEDIMIENTO

La investigación se llevó a cabo en las siguientes fases:

FASE 1: Parte teórica de la investigación.

El presente trabajo tuvo su origen en sexto semestre de la carrera de Psicología, como una inquietud por parte de los investigadores hacia la manera de observar la terapia ejercida por el terapeuta de aquel momento. Lo que atrajo la atención, fue la teoría aún desconocida para nosotros denominada terapia familiar sistémica, la cual no considera al terapeuta como experto ante la persona, sino que se establecen como iguales; de tal manera que el experto en su realidad es el individuo mismo, el profesionista sólo es un mediador, una guía para establecer diferencias en el sistema, propiciando procesos de reflexión y nuevas realidades a partir de las ya conocidas.

Así entonces, la idea de la investigación nació en el año del 2002, iniciándose teóricamente como tema de tesis a mediados del 2004. A continuación se describen los pasos que se siguieron para la elaboración del marco teórico.

Uno de los antecedentes inmediatos del Proceso de video-reflexión se encuentra en la supervisión clínica para el entrenamiento de terapeutas familiares, aspecto que dio la dirección sobre la temática (capítulos) de este trabajo: **1.** Psicoterapia, **2.** Modernidad y posmodernidad, **3.** Epistemología del proceso de video-reflexión, **4.** Equipo reflexivo, **5.** Proceso de video-reflexión, **6.** Análisis de marcos recursivos y **7.** Método.

La elaboración de cada capítulo consistió en la indagación de distintos lugares de acervo bibliográfico¹ con la finalidad de recabar información y fotocopiar la misma. Se llevó a cabo la lectura y análisis de la información seleccionada, para así subrayarla con plumones de distinto color, por ejemplo:

1. Psicoterapia (subrayado con plumón azul)

De lo que se subraya: azul claro para información que funja como síntesis.
azul medio para citas textuales de los diversos autores.
azul fuerte para dudas sobre el tema.

2. Modernidad y posmodernidad (subrayado con plumón amarillo)

De lo que se subraya: amarillo claro para información que funja como síntesis.
amarillo medio para citas textuales de los diversos autores.
amarillo fuerte para dudas sobre el tema.

3. Epistemología del proceso de video-reflexión (subrayado con plumón rojo)

De lo que se subraya: rojo claro para información que funja como síntesis.
rojo medio para citas textuales de los diversos autores.
rojo fuerte para dudas sobre el tema.

¹ Como la Biblioteca Central (C.U.), FES Zaragoza, FES Aragón, FES Acatlán, Facultad de psicología; Biblioteca de la UDLA y búsqueda electrónica.

Esta forma sistemática fue llevada a cabo con cada uno de los capítulos, para así ser vertida en fichas de trabajo (textuales, de resumen, síntesis y comentario personal) y posteriormente en la computadora. Se tomó en cuenta el uso correcto de las citas establecidas por la *American Psychological Association*. Así también, el desarrollo de los contenidos estuvieron contemplados en distintas fechas a cumplir.

FASE 2: Caso clínico.

Las sesiones fueron dirigidas por el terapeuta y, los investigadores, formaron parte del Equipo de trabajo (Equipo Reflexivo).

1. Se seleccionó un caso al azar de aquellos que llegaron a solicitar consulta psicológica a la UMAI “Tamaulipas” de la Fes Zaragoza.
2. Una vez seleccionado, el terapeuta lo abordó desde una perspectiva sistémica tomando como base el enfoque del Equipo Reflexivo de Tom Andersen conjugado con el proceso de video-reflexión, para resolver la realidad del caso clínico.
3. Simultáneamente, se llevó el control de relatorías de las 4 primeras sesiones y video-grabaciones de las últimas 3 sesiones.
4. Al final de cada sesión de trabajo, se procedió a analizar el material obtenido y a tomar los apuntes pertinentes con supervisión del terapeuta.
5. Todos los pasos anteriores se realizaron hasta dar de alta a las personas o hasta observar cambios dentro del sistema. En otras palabras, encontrar diferencias.
6. Los datos obtenidos se clasificaron en Marcos y Galerías, para su posterior análisis e interpretación.

7.8. ANÁLISIS

Los datos se presentan sesión por sesión: en las primeras cuatro se realizan *relatorías*, y en las subsecuentes, se lleva a cabo su desglose en Galerías y Marcos.

En el ANEXO 1, se presentan las relatorías de la sesión 1, 2, 3 y 4. Su descripción y explicación sirve para identificar la realidad de cada uno de los miembros del sistema; conocer sus roles, límites, reglas y acuerdos.

En el ANEXO 2, se disponen las transcripciones de la sesión 5, 6 y 7, esto con la finalidad de describir ampliamente el Proceso de Video-Reflexión.

Las sesiones 5, 6 y 7 se organizaron en Galerías y Marcos. Cada vez que se hace referencia a una Galería, se presenta su nombre, el número de sesión a la que pertenece, el número de galería, las líneas en las que se localizan en la transcripción. A continuación se muestra un ejemplo:

Galería 1 (S1, G1, 14-69) IDENTIFICACIÓN DE APERTURAS

SESIÓN 5

GALERÍA 1 (S5, G1, 10-54)

Checar cambios

Marco 1.1. Identificar cambios

Marco 1.2. Revisión de tarea

Marco 1.3. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Sentir (escuchar) – Conocer (pensar).

GALERÍA 2 (S5, G2, 55-157)

Descripción y significado de su realidad

Marco 2.1. Externalización de su realidad

Marco 2.2. Establecer nuevas diferencias

Marco 2.3. Establecer nuevos acuerdos

GALERÍA 3 (S5, G3, 158-207)

Intervención Reflexiva

Marco 3.1. Preguntas inusuales

Marco 3.2. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Actuar (decir)

Marco 3.3. Participación del sistema en el Proceso de Sentir-Conocer.

GALERÍA 4 (S5, G1, 10-54)

Cierre de la sesión

Marco 4.1. Preguntas sobre descripción

Marco 4.2. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Actuar.

DIAGRAMA DE GALERIAS DE LA SESION 5

GALERIA 1 **Checar cambios**

Marco 1.1. Identificar cambios
Marco 1.2. Revisión de tarea
Marco 1.3. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Sentir (escuchar) – Conocer (pensar).

GALERIA 2 **Descripción y significado de su realidad**

Marco 2.1. Externalización de su realidad
Marco 2.2. Establecer nuevas diferencias
Marco 2.3. Establecer nuevos acuerdos

GALERIA 3 **Intervención Reflexiva**

Marco 3.1. Preguntas inusuales
Marco 3.2. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Actuar (decir)
Marco 3.3. Participación del sistema en el Proceso de Sentir-Conocer.

GALERIA 4 **Cierre de la sesión**

Marco 4.1. Preguntas sobre descripción
Marco 4.2. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Actuar.

SESIÓN 5

GALERÍA 1 (S5, G1, 10-54)

Checar cambios

El terapeuta comienza con una pregunta, la cual, tienen como principal objetivo externalizar todos los elementos que pudieran servir para **identificar si existe algún cambio**.

El sistema (pareja) responde que se fueron de vacaciones y dan como argumento diferentes situaciones que vivieron antes de tomar la decisión de irse.

De esto, el terapeuta identifica algo inusual, lo cual externaliza lanzando una pregunta reflexiva al sistema (pareja). Este fue otro lunes sin la otra familia de hoy, ¿cómo le ha hecho para estar sin esa familia de grupo?

Esta pregunta tiene por objetivo retomar uno de los primeros argumentos por el cual el sistema asistió a terapia.

En la sesión anterior se dejó como **tarea** a la Sra. O. que cuando sintiera algo que quisiera decirle al Sr. H. y que no pudiera decírselo, que lo escribiera. La Sra. O. comenta al respecto que no lo pudo llevar a cabo y que apenas en la noche anterior lo trató de volver a hacer.

Esta situación provocó una diferencia inusual ya que el terapeuta retomó el comentario anterior de la Sra. O. al respecto de su otra familia y comenzó a lanzar preguntas reflexivas al respecto.

Durante la conversación del sistema, el Equipo Reflexivo es parte del **Proceso Sentir-Conocer**, es decir, se encuentran escuchando, pensando y formulando nuevas reflexiones.

GALERÍA 2 (S5, G2, 55-157)

Descripción y significado de su realidad

En esta parte de la sesión el sistema (pareja) comienza a **describir su nueva realidad** producida por la sesión anterior, las preguntas reflexivas e inusuales realizadas por el sistema (terapeuta) en su etapa de reflexión.

La Sra. O. comenta que siente que tienen más de 10 años de casados y que no han logrado una buena comunicación. Por su parte, el Sr. H. menciona que tal vez no han aprendido a comunicarse y que eso es lo que les hace falta.

El terapeuta trata de hacer conciente de su nueva realidad al sistema con una Pregunta reflexiva, ¿será que no se han dado cuenta de que es imposible comunicarse, que de alguna manera siempre se comunican?

El sistema (pareja) comentan todos los detalles que sucedieron antes de tomar la decisión de irse de vacaciones. De entre los cuales sobresale la retroalimentación (Eguiluz, 1991) que el terapeuta hace con respecto a la comunicación entre ellos, comentando lo siguiente: ¿será que sintió un doble movimiento, pensar por ambos en vez de pensar por sí mismo?

A partir de este momento la Sra. O. y el Sr. H. dan significado a su nueva realidad y por lo tanto se hacen concientes de ella. El terapeuta proporciona una realidad alterna al comentar lo siguiente: “es como un doble lenguaje, el Sr. H. habla con la Sra. O. dentro de él y la Sra. O. habla con el Sr. H. dentro de ella, pero ninguno de los dos se entera hasta ese momento, será esa la trampa que dicen por ahí que hacen”.

El sistema (pareja) asienta y acepta al mismo tiempo esta nueva **diferencia** que da lugar a una nueva realidad.

El terapeuta en esta parte de la sesión provoca que el sistema trate de encontrar una respuesta para poder modificar su realidad (acuerdos) a partir de lo que mencionaron con anterioridad. Una respuesta que ellos mismos deben encontrar y así poder modificar su realidad.

GALERÍA 3 (S5, G3, 158-207)

Intervención Reflexiva

En esta parte se tiene como principal objetivo, que el ER externalize (actúe) sobre el sistema (pareja), de una forma reflexiva y circular. El Equipo Reflexivo menciona todas sus reflexiones en forma de preguntas reflexivas, para lograr que el sistema (pareja) complete el proceso de reflexión.

La aportación de nuevos elementos vistos desde una perspectiva diferente a la que el sistema (pareja) tiene, es de lo más importante dentro del proceso de video-reflexión. Es por eso que esta parte de la terapia junto con las mencionadas en el capítulo de video-reflexión en su conjunto llevarán al sistema (pareja) a redescubrir nuevas realidades y formar la suya propia.

De las preguntas que provocaron una diferencia (**inusuales**) son: en cuanto a lo que mencionan de que no han podido comunicarse en 10 años, yo me pregunto ¿se habrá dado cuenta de que aquí en terapia sí se pueden comunicar, y qué es lo que haría falta para que esto lo pudieran transportar a su vida cotidiana?

Durante la conversación del sistema, el Equipo Reflexivo es parte del **Actuar (decir)**.

De forma paralela, el sistema se encuentra en la fase de **Sentir** (escuchar) – **Conocer** (pensar y formular reflexiones a cerca de lo que dice el Equipo Reflexivo).

GALERÍA 4 (S5, G1, 10-54)

Cierre de Sesión

El terapeuta, para finalizar y, utilizando el mismo lenguaje de la Sra. O., utiliza una **pregunta sobre descripción**: ¿Alguna otra cosa que quisieran tocar?. Ante esta pregunta, el sistema (La Sra. O.) relata brevemente (**Actuar**) la disminución de su apetito sexual hacia con el Sr. H.

SESIÓN 6

GALERÍA 1 (S6, G1, 14-69)

Identificación de Aperturas

Marco 1.1. Descripción y significado de su realidad (idea)

Marco 1.2. Preguntas sobre descripción

Marco 1.3. Identificación de significados

Marco 1.4. Identificación de aperturas

Marco 1.5. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Sentir (escuchar) – Conocer (pensar).

GALERÍA 2 (S6, G2, 70-78)

Intervención Reflexiva

Marco 2.1. Preguntas inusuales

Marco 2.2. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Actuar (decir)

Marco 2.3. Participación del sistema en el Proceso de Sentir-Conocer.

GALERÍA 3 (S6, G3, 79-94)

Reflexión

Marco 3.1. Participación del sistema en el Proceso Actuar (decir).

GALERÍA 4 (S6, G4, 95-148)

Proceso de Video-Reflexión (sesión anterior)

Marco 4.1. Participación del sistema en el Proceso de Sentir-Conocer-Actuar.

Marco 4.2. Preguntas sobre descripción

Marco 4.3. Identificación de aperturas

Marco 4.4. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Sentir – Conocer.

GALERÍA 5 (S6, G5, 149-154)

Cierre de la sesión

Marco 5.1. Preguntas sobre descripción

Marco 5.2. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Actuar.

DIAGRAMA DE GALERIAS DE LA SESION 6

GALERIA 1 **Identificación de aperturas**

- Marco 1.1.** Descripción y significado de su realidad
- Marco 1.2.** Preguntas sobre descripción
- Marco 1.3.** Identificación de significados
- Marco 1.4.** Identificación de aperturas
- Marco 1.5.** Participación del E.R en el proceso de Sentir-conocer.

GALERIA 2 **Intervención Reflexiva**

- Marco 2.1.** Preguntas inusuales
- Marco 2.2.** Participación del E.R en el proceso Actuar (decir)
- Marco 2.3.** Participación del sistema(pareja) en el proceso Sentir-Conocer.

GALERIA 3 **Reflexión**

- Marco 3.1.** Participación del Sistema en el Proceso de Actuar (decir)

GALERIA 4 **Proceso de Video-Reflexión**

- Marco 3.1.** Participación del sistema(pareja) en el proceso Sentir-Conocer-Actuar
- Marco 3.2.** Preguntas sobre descripción
- Marco 3.3.** Identificación de aperturas
- Marco 3.4.** Participación del E.R en el proceso de Sentir-Conocer

GALERIA 5 **Cierre de la Sesión**

- Marco 5.1.** Preguntas sobre descripción
- Marco 5.2.** Participación del Equipo Reflexivo en El Proceso de Actuar.

SESIÓN 6

GALERÍA 1 (S6, G1, 14-69)

Identificación de Aperturas

En esta sesión, como ha ocurrido en las anteriores, el sistema **describe** los acontecimientos presentados. Al mismo tiempo expresan su sentir con respecto a su situación. En el caso de esta sesión, el Sr. H. se fue de campamento con sus amigos, él expresa la comodidad y confianza que sintió durante ese viaje y el sentimiento transmitido por su esposa. A esto último él (El Sr. H.) le atribuye un **significado**, de acuerdo. Posteriormente, el Terapeuta sigue formulando preguntas para incitar a la descripción de su situación (¿Es a la primera que van?), y usted Sra. O. ¿cómo se siente?.

Las preguntas de descripción son formuladas por el terapeuta para identificar los significados construidos individualmente, donde la Sra. O. y el Sr. H. dan indicadores de nuevas **aperturas** para la conversación, como indagar su asistencia al grupo de Alcohólicos Anónimos.

Durante la conversación del sistema, el Equipo Reflexivo es parte del **Proceso Sentir-Conocer**, es decir, se encuentran escuchando, pensando y formulando nuevas reflexiones.

GALERÍA 2 (S6, G2, 70-78)

Intervención Reflexiva

Durante esta intervención, el Equipo Reflexivo lleva a cabo el Proceso **Actuar**; una vez que han escuchado y formulado reflexiones, éstas son externalizadas en el momento cuando el terapeuta da la pauta para hablar.

El Equipo Reflexivo interviene externalizando sus reflexiones a través de **preguntas inusuales**, preguntas que el sistema no se había formulado, como las siguientes:

E. R. De lo que acabamos de escuchar el Sr. H. mencionó que cuando fue al campamento, ¿a mí me surge la duda de saber qué sintió cuando a él le preguntaron y ver que su esposa le tuvo la confianza?

E. R. Yo me pregunto si ¿esta confianza que se están brindando sea uno de los elementos que estaban buscando para darse seguridad?

E. R. Hace algunas semanas no hablaban de un proyecto de vida que cada uno pudiera tener, yo me hago la pregunta de ¿qué sucedería si empezaran a planear un proyecto de vida?

De forma paralela, el sistema se encuentra en la fase de **Sentir** (escuchar) – **Conocer** (pensar y formular reflexiones a cerca de lo que dice el Equipo Reflexivo).

GALERÍA 3 (S6, G3, 79-94)

Reflexión

El sistema al escuchar la intervención del Equipo Reflexivo externaliza la reflexión que de la pregunta inusual le llamó la atención (**Actuar**). Cuando el Equipo Reflexivo dice sus preguntas inusuales, cada uno de los miembros del sistema elige mentalmente aquella que no se había formulado y, a partir de ella comienza a elaborar su reflexión.

El Sr. H. retoma algunas de las preguntas formuladas por el Equipo Reflexivo y las comenta frente al terapeuta, tales como haberse sentido libre y afortunado de que su esposa confió en él al momento de ir al viaje con sus amigos.

A la Sra. O. le pareció interesante darse cuenta que su hijo los manipula, aspecto aprendido de ellos dos como pareja.

GALERÍA 4 (S6, G4, 95-148)

Proceso de Video-Reflexión (sesión anterior)

En este apartado muy importante para el sistema, previamente se ha llevado un conjunto de pasos destinados a la identificación de descripciones, significados y aperturas, donde el sistema sólo ha entrado en las dos primeras fases del Proceso de Reflexión (Sentir-Conocer).

El Proceso de Video-Reflexión provoca en el sistema la integración del **Sentir-Conocer-Actuar**. En el caso de esta sesión, el terapeuta transmitió la filmación de la sesión anterior (sesión 5), el sistema se encuentra observándose a sí mismo. En este proceso se escuchan, seleccionan una situación (de la filmación) que más llamó su atención y sobre ésta última comienzan a elaborar reflexiones. En el caso de esta sesión, el Sr. H. logra observar sus signos no verbales (movimientos), así como hacerlos más conscientes en un momento posterior.

En la Sra. O. se nota algo muy interesante, la inseguridad que dice sentir y observar, con lo que el terapeuta a través de **preguntas de descripción**, incita a que el sistema exprese sus reflexiones y pueda identificar, junto con el Equipo Reflexivo, las **aperturas** que denotan una diferencia (¿Así lo interpreta o así es -su inseguridad-?).

El Sr. H. logra darse cuenta de que su conversación gira en torno a su individualidad y no como familia, tal vez, según la Sra. O., por no querer tocar fibras.

El Equipo Reflexivo participa en el Proceso **Sentir** (escuchar) y **conocer** (pensar).

GALERÍA 5 (S6, G5, 149-154)

Cierre de la sesión

El terapeuta, para finalizar y, utilizando el mismo lenguaje de la Sra. O., utiliza una **pregunta sobre descripción**: ¿Alguna otra cosa que quisieran tocar?. Ante esta pregunta, el sistema responde con un no.

SESIÓN 7

GALERÍA 1 (S7, G1, 10-44)

Identificación de Aperturas

Marco 1.1. Externalización de ideas del sistema

Marco 1.2. Descripción y significado de su realidad

Marco 1.3. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Sentir-Conocer.

GALERÍA 2 (S7, G2, 45-74)

Transmisión del Video Ciclo Vital de la Familia

Marco 2.1. Descripción y significado de su realidad (idea)

Marco 2.2. Participación del sistema en el Proceso de Sentir-Conocer-Actuar.

GALERÍA 3 (S7, G3, 75-155)

Proceso de Video-Reflexión de la sesión anterior

Marco 3.1. Reflexión

Marco 3.2. Preguntas inusuales

Marco 3.3. Descripción y significado de su realidad (idea)

Marco 3.4. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Sentir-Conocer.

GALERÍA 4 (S7, G4, 156-164)

Intervención Reflexiva

Marco 4.1. Preguntas inusuales

Marco 4.2. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Actuar (decir)

Marco 4.3. Participación del sistema en el Proceso de Sentir-Conocer.

GALERÍA 5 (S7, G5, 165-202)

Reflexión

Marco 5.1. Participación del sistema en el Proceso Actuar (decir).

Marco 5.2. Significado de su realidad.

GALERÍA 6 (S7, G6, 203-213)

Proceso de Video-Reflexión de sesión actual

Marco 6.1. Identificación de aperturas

Marco 6.2. Preguntas inusuales

Marco 6.3. Participación del Equipo Reflexivo en el Proceso de Sentir – Conocer.

GALERÍA 7 (S7, G7, 214-234)

Reflexión

Marco 7.1. Participación del sistema en el Proceso Actuar (decir).

GALERÍA 8 (S7, G8, 238-257)

Fin de la terapia

Marco 8.1. Fin de la terapia.

DIAGRAMA DE GALERIAS DE LA SESION 7

GALERIA 1 **Identificación de aperturas**

Marco 1.1. Externalización de ideas del Sistema
Marco 1.2. Identificación de significados
Marco 1.3. Participación del E.R en el proceso de Sentir-conocer.

GALERIA 2 **Transmisión del Video Ciclo Vital de la Familia**

Marco 2.1. Descripción y significado de su realidad
Marco 2.2. Participación del sistema(pareja) en el proceso Sentir-Conocer-Actuar.

GALERIA 3 **Proceso de Video-Reflexión de la sesión anterior**

Marco 3.1. Reflexión
Marco 3.2. Preguntas inusuales
Marco 3.3. Descripción y significado de una nueva realidad
Marco 3.4. Participación del E.R. en el Proceso Sentir-Conocer.

GALERIA 4 **Intervención Reflexiva**

Marco 4.1. Preguntas inusuales
Marco 4.2. Participación del E.R en el proceso de Actuar
Marco 4.3. Participación del sistema(pareja) en el Proceso Sentir-Conocer-Actuar

GALERIA 5 **Reflexión**

Marco 5.1. Participación del Sistema en el Proceso Actuar
Marco 5.2. Significado de su realidad.

GALERIA 6
Proceso de Video-Reflexión
de la sesión actual

Marco 6.1. Identificación de aperturas
Marco 6.2. Preguntas inusuales
Marco 6.3. Participación del E.R. en el Proceso
Sentir-Conocer.

GALERIA 7
Reflexión

Marco 7.1. Participación del Sistema en el Proceso
Actuar.

GALERIA 8
Fin de la terapia

Marco 8.1. Fin de la terapia

SESIÓN 7

GALERÍA 1 (S7, G1, 10-44)

Identificación de Aperturas

Durante esta sesión, el Sr. H. **externaliza** lo acontecido en los días anteriores: citas con su hijo para realizarle un electroencefalograma y la salida a bailar, como pareja. El terapeuta formula preguntas para que ellos mismos expresen su sentir en relación a la situación relatada con anterioridad (**significado**). Por ejemplo, ¿lo disfrutaron? (ir al baile).

El Equipo Reflexivo forma parte del Proceso **Sentir** (escuchar) y **Conocer** (pensar).

GALERÍA 2 (S7, G2, 45-74)

Transmisión del Video Ciclo Vital de la Familia

El terapeuta tras identificar el significado construido entre la pareja y su hijo, insta como necesario mostrar un video del Ciclo Vital de la Familia, filmación que enseña las diferentes etapas y realidades de una familia (enamoramamiento, vida de casados, los hijos, la adolescencia, vejez). Esto último ayudará a que el sistema realice nuevas **descripciones y construya nuevos significados**.

El nuevo significado creado por la Sra. O. y el Sr. H. fue la reflexión hecha hacia su propio hijo: el video ayudó a preguntarse cómo desean cada una de las etapas del ciclo vital (pareja e hijo), la etapa venidera y qué pueden hacer en el momento de la llegada de alguna de ellas. La Sra. O. le gustaría transitar estas etapas con tranquilidad y naturalidad.

En este apartado, el Sr. H. manifiesta una preocupación en relación a su hijo: durante la adolescencia, una etapa donde los adolescentes buscan una identificación propia, el Sr. H. piensa que puede no gustarle a su hijo como padre. Ante esta preocupación, el terapeuta les menciona la importancia de generar proyectos con solidez.

Mientras, el Equipo Reflexivo se encuentra en el Proceso **Sentir-Conocer**.

GALERÍA 3 (S7, G3, 75-155)

Proceso de Video-Reflexión de la sesión anterior

El Proceso de Video-Reflexión provoca en el sistema la integración del Sentir-Conocer-Actuar. En el caso de esta sesión, el terapeuta transmitió la filmación de la sesión anterior (sesión 6), el sistema se encuentra observándose a sí mismo. En este proceso se escuchan, seleccionan una situación (de la filmación) que más llamó su atención y sobre ésta última comienzan a elaborar reflexiones. En el caso de esta sesión, la Sra. O. a través del video filmado, se auto-observa tranquila y pasiva, aspecto que servirá como **reflexión** al momento de llevar a cabo el Proceso Actuar. En diálogos posteriores, tanto el Sr. H. como

el terapeuta, éste a través de **preguntas inusuales**, tratan de aclarar el término (¿Tranquila o pasiva?), sobre todo que la Sra. O. lo tenga aclarado.

La Sra. O. asocia pasividad con no realizar adecuadamente sus quehaceres. Ante la situación anterior, el Sr. H. prefiere la pasividad de la Sra. O. a tener que observarla presionada. La **descripción y nuevo significado** otorgado por la Sra. O. se dirigen hacia su relajación y despreocupación de las presiones de la casa. Se da cuenta de si no puede terminar determinada actividad, no se presionará, hará lo que se encuentre en sus posibilidades.

Una reflexión muy interesante, formulada por el Sr. H. es la tranquilidad y gusto por sus movimientos no verbales. El observarse así mismo le ha permitido ver con otros ojos lo que tiene a su alrededor, sentirse mejor y a disfrutar de las cosas en familia.

El Equipo Reflexivo forma parte del Proceso **Sentir** (escuchar) y **Conocer** (pensar).

GALERÍA 4 (S7, G4, 156-164)

Intervención Reflexiva

Durante esta intervención, el Equipo Reflexivo lleva a cabo el Proceso **Actuar**; una vez que han escuchado y formulado reflexiones, éstas son externalizadas en el momento cuando el terapeuta da la pauta para hablar.

El Equipo Reflexivo interviene externalizando sus reflexiones a través de **preguntas inusuales**, preguntas que el sistema no se había formulado, como las siguientes:

E. R. De lo que se menciona en esta sesión, el Sr. H. comenta que le gusta tener una esposa pasiva en el sentido de que si se siente mal por alguna causa o razón, no puede hacer el quehacer, etc. yo me pregunto si ¿en algún momento de su vida como pareja se lo ha mencionado a la Sra. O. o ha intentado hacer algo al respecto?

E. R. Con lo que comenta la Sra. O. respecto a lo de su pasividad, yo me pregunto a caso ¿es pasividad, o es que está preocupada?

E. R. A lo de respecto de la pasividad, ¿qué sucedería con la Sra. O. y con el Sr. H., si es que se llegara a aceptar, si ese fuera el caso, que la Sra. O. es pasiva?

El Equipo Reflexivo participa en el Proceso **Actuar**.

De forma paralela, el sistema se encuentra en la fase de **Sentir** (escuchar) – **Conocer**.

GALERÍA 5 (S7, G5, 165-202)

Reflexión

El sistema al escuchar la intervención del Equipo Reflexivo externaliza la reflexión que de la pregunta inusual le llamó la atención **Actuar**. Cuando el Equipo Reflexivo dice sus preguntas inusuales, cada uno de los miembros del sistema elige mentalmente aquella que no se había formulado y, a partir de ella comienza a elaborar su reflexión.

Las preguntas inusuales formulas por el Equipo Reflexivo lograron crear una reflexión (**significado de su realidad**) en la Sra. O. y el Sr. H., en especial aquella que habla a cerca de la comunicación como pareja, para decirse y establecer acuerdos de las actividades, como por ejemplo la comida. Ambos lo dicen, pero no establecen acuerdos.

GALERÍA 6 (S7, G6, 203-213)

Proceso de Video-Reflexión de sesión actual

El Proceso de Video-Reflexión provoca en el sistema la integración del Sentir-Conocer-Actuar. En el caso de esta sesión, el terapeuta transmitió la filmación de la sesión actual, el sistema se encuentra observándose así mismo. En este proceso se escuchan, seleccionan una situación (de la filmación) que más llamó su atención y sobre ésta última comienzan a elaborar reflexiones.

En el video filmado, el Sr. H. se sigue observando tranquilo, aspecto que servirá para la formulación de una nueva **apertura**. Recordemos que las aperturas son formuladas para averiguar más acerca del estado que la persona está refiriendo, por ejemplo, ¿sigues viendo una evolución?

Por su parte, la Sra. O. afirma observarse igual, el terapeuta formula una **pregunta inusual**, cuestión que la Sra. O. nunca se había hecho (¿Será que no le gusta verse diferente?) y logra crear una reflexión en ella.

Ella asegura que el verse diferente le da miedo y eso le ha costado permitirse cambiar.

El Equipo Reflexivo forma parte del Proceso **Sentir** (escuchar) y **Conocer** (pensar).

GALERÍA 7 (S7, G7, 214-234)

Reflexión

El sistema se encuentra en la fase de **Sentir** (escuchar) – **Conocer**.

La reflexión de esta última sesión, es un punto clave de los videos, porque permite al sistema auto-observarse y ser los propios **intérpretes** de su realidad, para ello se transcribirá fielmente la palabras de cada uno de ellos (La Sra. O. y El Sr. H.):

T. El ver estos videos ¿qué les ha dejado?

O. Darnos, darme cuenta cómo estaba, cómo me veía, cómo pensaba. A mí me llamó la atención y de repente pensé y este... qué íbamos a la otra cita que era... no estar solos con el terapeuta y no con el equipo. Yo de repente sí me desconcertó un poco pero eso fue en la primera sesión y este... nunca habíamos trabajado así y... y bueno ahora con la cámara pues más, a lo mejor en lo que nos está ayudando o nos pueda ayudar es pues este..., el vernos, que nos sirva para vernos, de cómo estamos actuando, que muchas veces no nos damos cuenta que ya muchas cosas las hacemos automáticas y que no nos ponemos a pensar de lo que estamos haciendo. Tal vez sea eso lo que nos sirve y bueno también, las opiniones que ellos dan (el equipo reflexivo), de lo que ellos dicen o lo que ellos ven.

H. Este... para mí eh... la impresión que yo tuve al trabajar de esta manera, al principio fue como incómodo, o sea, me causó como miedo de no este... a lo mejor de no volver en la segunda o en la tercera sesión, miedo a hablar de uno de los errores de uno, de las deficiencias de uno, a otras personas ¡no! A mí me pasa mucho de que, de que yo platico con, con gente, o sea, pero necesita ser gente, o muy de la familia o ya de muchos años de conocida, o sea, eh... gente que me conoce desde hace tiempo, para poder hablar abiertamente, más no de temas personales, íntimos, difícilmente eh... los hablo, eh... o sea, yo sí, bueno yo había trabajado con un terapeuta pero... (se corta por cambio de cassette) eh... siento que uno nunca se da el tiempo para verse, a veces nada más al espejo. Pero nunca había visto cómo me sentaba, o sea, nunca había puesto atención y creo que ayuda bastante.

GALERÍA 8

Fin de la terapia (S7, G8, 238-257)

El fin de la terapia concluyó con algunos comentarios de parte del sistema hacia el Equipo Reflexivo.

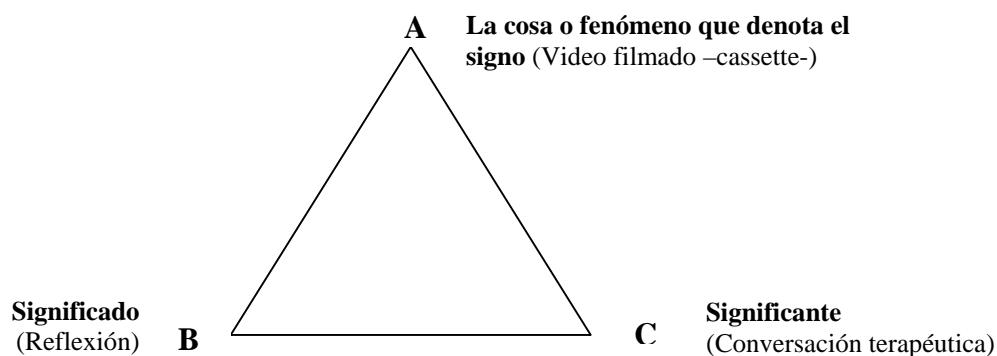
En el caso clínico analizado se llevó a cabo un proceso donde el sistema cambió su realidad: La Sra. O. y El Sr. H., de 38 y 36 años respectivamente, acudieron a la Clínica UMAI Tamaulipas para solucionar la poca comunicación existente entre ellos, así como su gastritis y colitis nerviosa. Es cierto que, cuando el sistema llega por vez primera a la terapia, presenta una realidad importante y “problemática” para ellos. Estas primeras realidades fueron sustituidas por nuevas realidades que el sistema fue construyendo durante las primeras cuatro sesiones, éstas van cambiando con las preguntas inusuales formuladas por el terapeuta y equipo reflexivo. En sesiones posteriores, el sistema se da cuenta de la comunicación verbal y no verbal que establecen durante la terapia así como en su vida diaria, afirmando lo que en las propias palabras de Bateson “es imposible no comunicarse”. Asimismo el terapeuta cuestionó sobre las responsabilidades de la pareja e indagó sobre los propios recursos que posee cada uno para así establecer acuerdos.

7.9. CONCLUSIONES

La realización de este trabajo, abordó un conjunto sistemático de concepciones teóricas, donde la psicoterapia familiar sistémica, la epistemología y el análisis de marcos recursivos, proporcionaron el fundamento para mostrar que la video-reflexión, utilizada como una herramienta dentro del proceso terapéutico (proceso de video-reflexión) provoca diferencias en el sistema.

Se ha de saber que una herramienta según el Diccionario Porrúa de la Lengua Española (2002) es definida como el “instrumento, con que trabajan los artesanos en las obras de su oficio” (Raluy, p. 376). En otras palabras, es aquel instrumento o recurso que el psicólogo(a) emplea como parte del proceso psicoterapéutico. Para ser considerada como tal habrá de ser eficaz, es decir, provocar “algo” en las personas.

La video-reflexión puede ser considerada una herramienta para el psicólogo clínico, puesto que logra provocar lo que Tom Andersen (1994) denomina *reflexión*, es decir, la integración del *sentir-conocer-actuar*. Una herramienta como se señala líneas arriba, es un instrumento o recurso físico, **la video-reflexión es un signo portador de significado**. En éste último se ven involucrados tres elementos:



En el caso presentado, el Sr. H. y la Sra. O¹ acudieron a la clínica manifestando poca comunicación entre ellos, es decir, una cismogénesis complementaria donde la pareja desplazaba las conversaciones lingüísticas por actos no verbales, significando con ello su comunicación constante. Ambos fueron filmados hasta la sesión 5 para su posterior auto-observación en la sesión 6; en ésta última, y hasta el final del proceso terapéutico, se hicieron presentes los tres elementos mencionados por Charles Peirce (cosa, significado y significante). Cuando el sistema observa la filmación de la sesión anterior, él mismo es retroalimentado por su propia conversación así como por conductas no verbales: en el momento que seleccionan alguna de ellas (aquella que ha llamado su atención) la recopilan a manera de imagen mental, la cual será analizada y pensada, formando así un significado o reflexión. Un ejemplo de ello, en el caso del Sr. H. fueron los movimientos no verbales, y

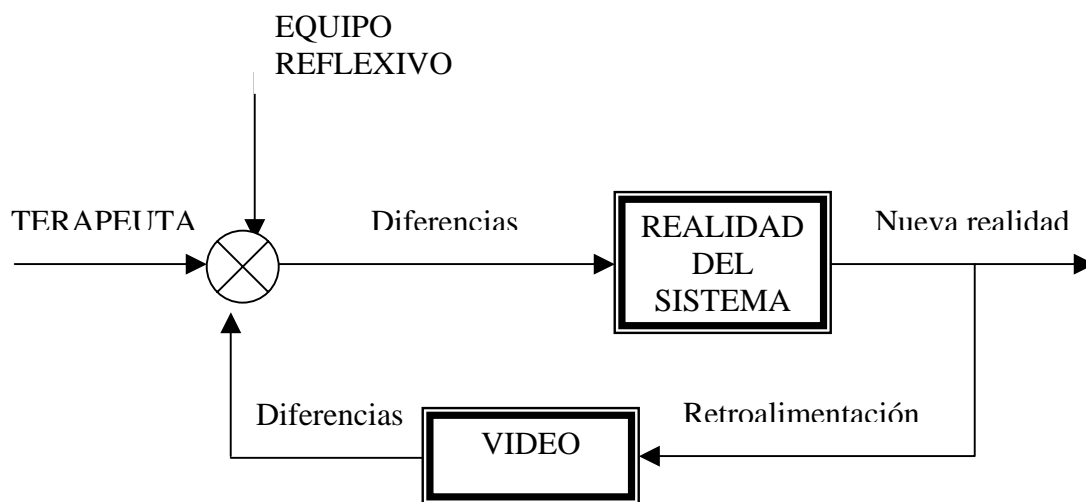
¹ Se contó con el consentimiento informado (véase el Anexo 3). Los datos de identificación de los participantes se modificaron para conservar el anonimato.

para la Sra. O., observar sus movimientos visuales y lingüísticos que denotaron inseguridad. Estos aspectos de la filmación, sólo fueron conservados y retenidos en la mente de cada uno de ellos, para que al momento donde el terapeuta pregunta sobre los aspectos de la grabación más interesantes, ellos puedan expresarlos, por medio de palabras llamadas significantes.

Por último, el significado es exteriorizado, a través del lenguaje, al emplear signos lingüísticos (significante) (McNamee & Gergen, 1996); es decir, el autor-intérprete (o sistema), tras observarse, emplea un conjunto de fonemas y sonidos utilizados para transmitir un significado, una reflexión y una auto-comprensión. El significante de la Sra. O. fue poder decir (palabras) que se percibía insegura, y para el Sr. H. afirmar que sus movimientos parecen ser del mal de Parkinson.

Las palabras forman nuestros significados y éstos influyen en cómo vivimos, Andersen (como se cita en Deschamps, 2005, p. 2).

También a partir de la sesión 6 el sistema estuvo preparado para hacerse consciente de situaciones que antes no habían notado y esto se ejemplifica por medio de la Ingeniería de control¹⁰, utilizada para graficar el funcionamiento de un sistema de control². Su utilización sirvió para describir de una manera sistemática el proceso de cómo a partir de una o varias entradas (preguntas y conversaciones terapéuticas) en el sistema, se produjo una nueva salida (nueva realidad) y también cómo a partir de esa nueva realidad se generaron nuevas diferencias a través de la retroalimentación (video) del propio sistema.

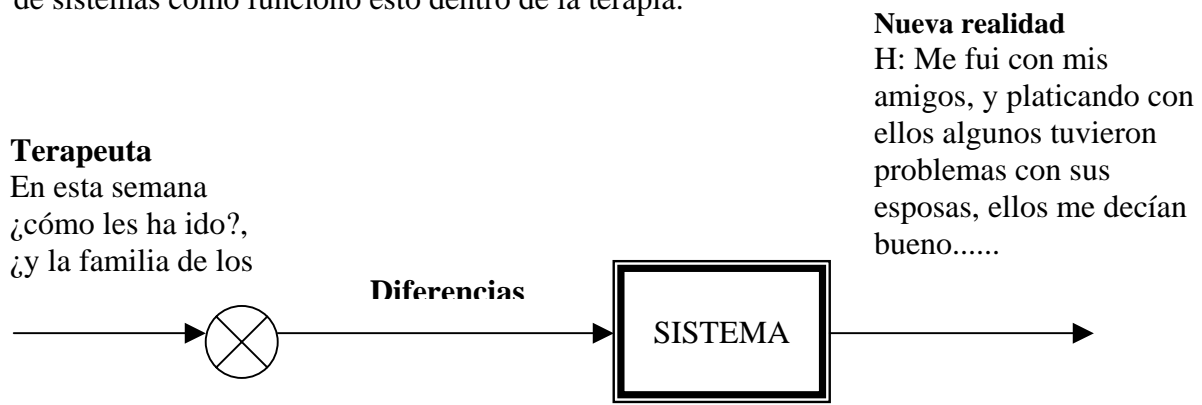


En un primer tiempo el terapeuta actuó como entrada del sistema realizando preguntas inusuales, las cuales generaron diferencias en el sistema, éste a su vez, mediante el proceso

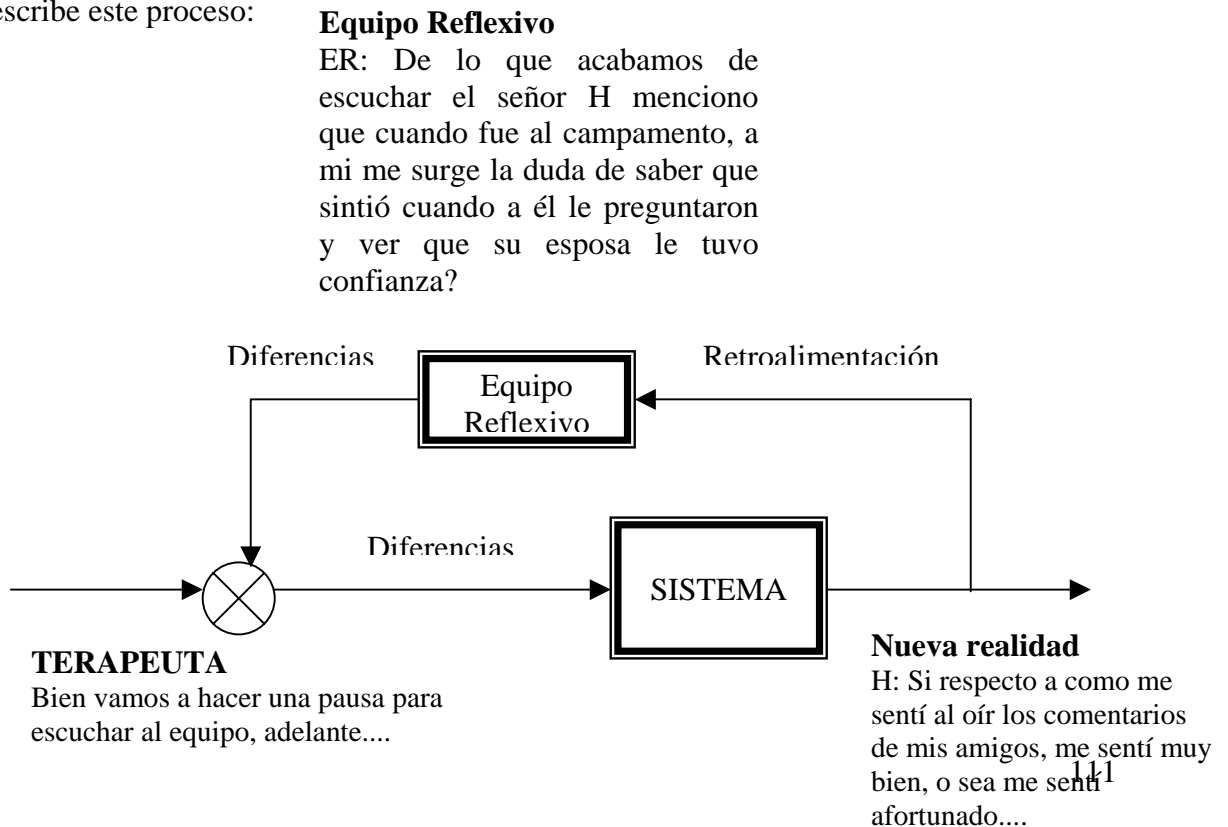
² Para Bolton (2001) se denomina sistema de control si la salida del sistema se controla de manera que pueda adoptar un valor o cambio en particular de alguna manera definida.

de reflexión crea una nueva realidad a partir de esas diferencias. Esto se llevó a cabo mediante varias sesiones, las cuales se fueron filmando para su posterior uso. Después esos videos grabados fueron mostrados al sistema. A este paso se le conoce como retroalimentación. Dicha retroalimentación generó nuevas diferencias a partir de que el sistema se observó a sí mismo. Estas nuevas diferencias más la intervención del equipo reflexivo y el terapeuta fueron ahora las nuevas entradas del sistema, las cuales produjeron una nueva salida (realidad) del sistema. Este proceso se llevó a cabo de manera circular y reiterativa hasta que el sistema mismo estableció que ya era suficiente y diera por terminado dicho proceso.

En un primer tiempo, el terapeuta comenzó entablando la conversación terapéutica con el sistema lanzando preguntas reflexivas. La siguiente figura muestra desde una perspectiva de sistemas como funcionó esto dentro de la terapia:

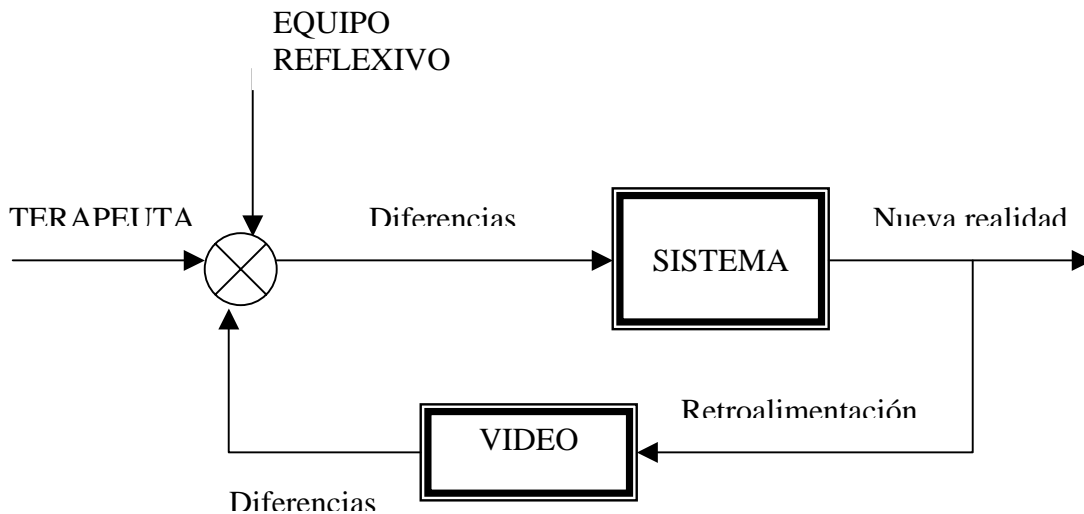


Mientras se entabló la conversación, el equipo reflexivo se encontraba en modo de escucha, elaborando preguntas reflexivas que posteriormente formularía al sistema durante su intervención. El terapeuta dio la pausa y cedió el turno al Equipo Reflexivo. En esta figura se describe este proceso:

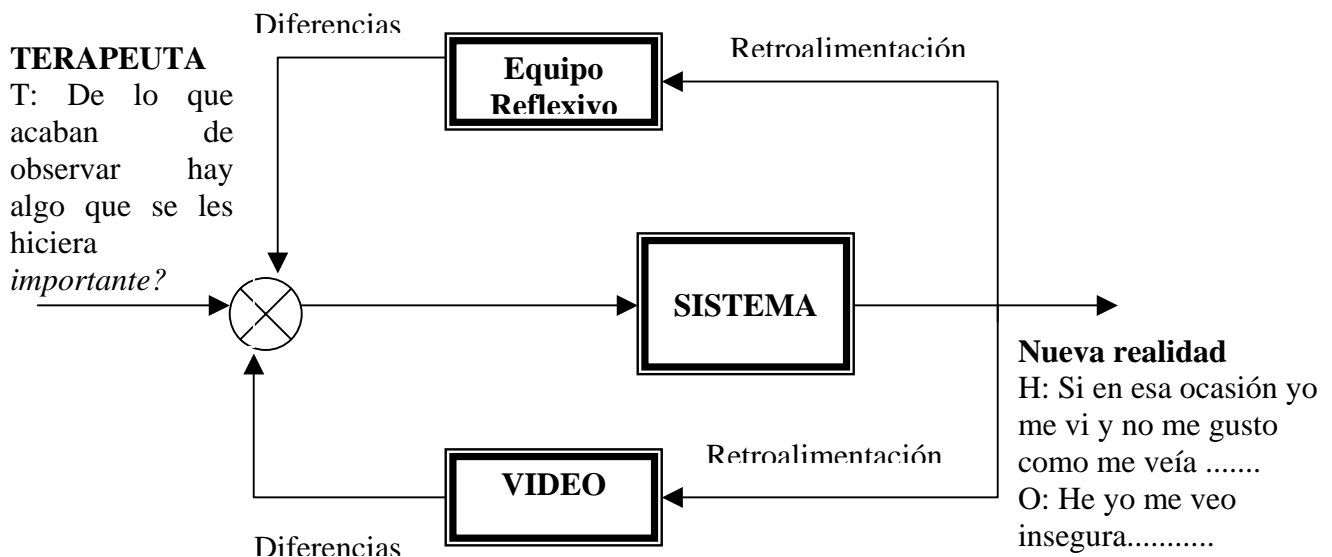


Una vez que terminó la intervención del ER el terapeuta pregunta al sistema si hay algo de lo que escucharon que se les haga importante, lo cual propició que el sistema pasara del modo escucha al de actuar y así externalizar la respuesta a las preguntas que provocaron diferencias en el realizadas por el ER.

Después el terapeuta hizo una pausa para que el sistema y el ER observaran el video de la sesión anterior (Video-Reflexión). Este proceso se describe en la siguiente figura:



El video establece una retroalimentación para el sistema, el cual al verse así mismo desde otra posición provocó diferencias dentro del sistema. El terapeuta pregunta si observaron algo que se les hiciera importante. En base a lo que el sistema observó de si mismos en el video, el terapeuta realiza una serie de preguntas que tienen como objetivo generar nuevas diferencias para que el sistema pueda construir una nueva realidad basada en sus propios elementos. El siguiente esquema muestra dicho proceso:



El caso clínico que se analizó durante este trabajo, estuvo constituido por un proceso holístico donde se hizo uso de diversos elementos que aportaron aspectos significativos para el sistema, terapeuta y equipo reflexivo; ellos fueron las preguntas inusuales, cartas reflexivas, video del ciclo vital y la video-reflexión. Poco a poco esta última realidad fue sustituida. Las herramientas utilizadas durante la terapia constituyeron diferencias, es decir, éstas provocan una diferencia visual y lingüística a lo largo del tiempo en el sistema. En el caso clínico analizado, el Sr. H. y la Sra. O. cambiaron su realidad de la gastritis, por falta de acuerdos, comunicación e inseguridades.

Se puede concluir que el Proceso de Video-Reflexión como un recurso utilizado por el terapeuta, sí constituye una herramienta que genera diferencias visuales y lingüísticas en el sistema.

La Video-Reflexión provoca en el sistema una diferencia no sólo a nivel lingüístico sino también en el plano conductual (no verbal). En otras palabras, el autor-intérprete (el sistema) descubre diferencias y novedad. La filmación de la sesión anterior o actual se convierte, ante el sistema, en un conjunto significativo de códigos visuales y lingüísticos a descifrar por ellos mismos. Observan su comportamiento verbal, no verbal, así como sus interacciones y roles que desempeñan en el sistema familiar.

La Video-Reflexión, como una parte del proceso terapéutico (proceso de video-reflexión), permite a cada uno de los miembros del sistema, ser los propios intérpretes de su vida, ya que son ellos mismos, Andersen, 1997 (como se cita en Ángeles & Ramírez, 2006) y no otra persona, los que la descifran visualmente y lingüísticamente. Descifran aquello que más llamó su atención, que fue más significativo para ellos.

La explicación y descripción de este trabajo está encaminado a que los psicólogos conozcan esta nueva forma de pensar, utilizada como una herramienta terapéutica. En este punto, es importante mencionar que a lo largo de la tesis, se colocaban las palabras terapeuta o psicólogo para aclarar que esta herramienta puede ser empleada por cualquiera de estas dos personas. La herramienta, es libre de ser utilizada por el terapeuta, investigador, estudiante, etc.

El terapeuta por su parte, dependiendo del enfoque que maneje, y través de la ejemplificación del Proceso de Video-Reflexión, puede identificar el momento donde puede aplicar el uso de la herramienta. A un investigador le puede servir si desea estudiar algún elemento del proceso o si prefiere realizar comparaciones con los distintos enfoques existentes. Al estudiante le puede beneficiar también, al momento de reconocer la manera de cómo se estructura la terapia, las preguntas inusuales, el Equipo Reflexivo.

El apartado del análisis al ser elaborado con Análisis de Marcos Recursivos (AMR) proporcionó una forma esquemática de observar la aportación del terapeuta, el Equipo Reflexivo y de las diferencias experimentadas por el sistema. Al realizarlo de esta manera, es de suma importancia que la forma de trabajo no se establezca como una “receta de cocina”, todo dependerá del enfoque del psicólogo, si el sistema es candidato al Proceso de Video-Reflexión y de su motivación (preparación emocional).

El Proceso de Video-Reflexión, concebido como una herramienta, puede provocar una reflexión en una persona y en otra no. En otras palabras, esta herramienta puede ser aplicada en los casos clínicos, pero no en todos se puede dar el proceso de reflexión.

Por último, se habrá de mencionar que, cuando el psicólogo o terapeuta se encuentran en formación profesional, es sabido de antemano la enseñanza de una gran variedad de enfoques, donde al final habrá de escoger alguno de ellos al momento del Proceso Psicoterapéutico. En otras palabras, habrá de estudiar un sólo enfoque ante la diversidad de personalidades presentes durante la terapia. De ahí que sea importante adoptar una postura ecléctica y con ello, el terapeuta posea una amplia gama de herramientas terapéuticas.

El Proceso de Video-Reflexión ofrece al Psicólogo, la posibilidad de experimentar una diferencia, puesto que es testigo de la auto-observación y comprensión del sistema.

ANEXO 1

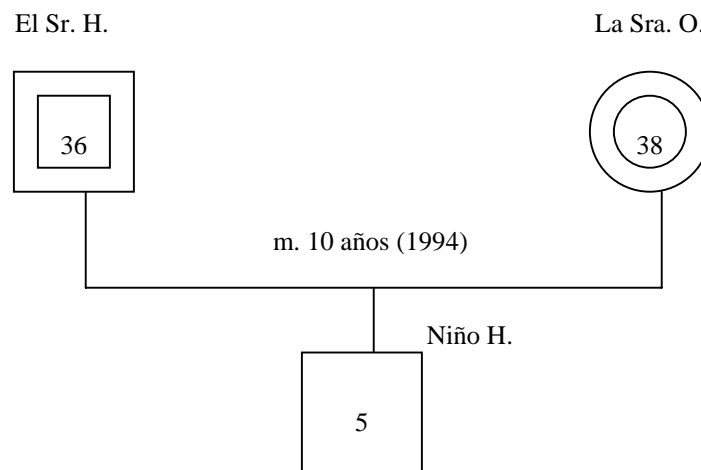
(RELATORÍAS: SESIÓN 1, 2, 3 Y 4)

SESIÓN 1 (RELATORÍA)

1. Caso La Sra. O. y El Sr. H.
2. Sesión 1
3. 30 de agosto del 2004 5:30 p.m.
4. Sala de Usos Múltiples UMAI Tamaulipas
5. Transcripción: Elizabeth y Freddy

6. T: Terapeuta
7. E. R.: Equipo Reflexivo
8. O: La Sra. O.
9. H: El Sr. H.

A continuación se muestra un Familiograma¹ de todos los datos proporcionados por el sistema:



¹ Un familiograma es la estructura de un árbol donde se registra la información de sólo una generación de la familia, esto es, padre, madre e hijos.

La Sra. O. y el Sr. H. anteriormente habían acudido a consulta con otra psicóloga.

La Sra. O. posee la secundaria como último grado escolar y el Sr. H. tiene una carrera inconclusa: Ingeniería Topográfica. Ambos trabajan como comerciantes farmacéuticos en un negocio propio.

La Sra. O. dice manifestar colitis nerviosa desde hace doce años; sin embargo, ambos dicen poseer gastritis desde hace cuatro o cinco años.

El motivo de consulta por el que acuden es la poca comunicación que existe entre ellos, además de no contar con un proyecto de pareja.

Como un antecedente importante en la familia de la Sra. O. es su papá, el cual tiene alcoholismo.

El Sr. H. menciona que tiene un problema, precisamente con respecto a lo de la comunicación y dice que no sabe cómo expresar lo que siente, con lo cual se le hace muy difícil comunicarse. Tras dejar su carrera inconclusa (ingeniería topográfica) manifiesta sentirse “inconcluso” y esto no lo sabía la Sra. O., hasta hace a penas un año que se lo dijo.

Como una primera tarea, el terapeuta recomendó que la Sra. O. y el Sr. H. asistieran con un nutriólogo para valorarlos y comprobar su alimentación, y así poder descartar un posible problema de origen fisiológico.

SESIÓN 2 (RELATORÍA)

1. Caso La Sra. O. y El Sr. H.
2. Sesión 2
3. 06 de septiembre del 2004 5:30 p.m.
4. Sala de Usos Múltiples UMAI Tamaulipas
5. Transcripción: Elizabeth y Freddy

6. T: Terapeuta
7. E. R.: Equipo Reflexivo
8. O: La Sra. O.
9. H: El Sr. H.

La Sra. O. y el Sr. H. manifiestan su sentir respecto a lo ocurrido la semana pasada. Para ellos la sesión anterior fue muy dura: El Sr. H. duda de si realmente padezca gastritis y piensa que esto último es una manera de apapacharse y justificar los hechos.

Fueron con el nutriólogo y solicitaron una cita para el siguiente miércoles.

El Sr. H. observa diferencias: se puso a pensar en tratar de ser una nueva familia y a cuestionarse ¿qué han hecho, como pareja, para tener un hijo inseguro? Así mismo, crear y marcar límites su hijo para que éste respete y reconozca la autoridad.

La semana pasada, la Sra. O. dijo tener pensamientos depresivos, insomnio y falta de apetito sexual.

El Sr. H. expresa llegar a un acuerdo como pareja, por ejemplo establecer un calendario de actividades y una comunicación más directa.

SESIÓN 3 (RELATORÍA)

1. Caso La Sra. O. y El Sr. H.
2. Sesión 3
3. 20 de septiembre del 2004 5:30 p.m.
4. Sala de Usos Múltiples UMAI Tamaulipas
5. Transcripción: Elizabeth

6. T: Terapeuta
7. E. R.: Equipo Reflexivo
8. O: La Sra. O.
9. H: El Sr. H.

El Sr. H. describe la molestia e insatisfacción experimentada: la comida no fue llevada por su esposa en el momento que la esperaba. Esto último lo considera básico, punto en donde cree que están fallando.

El terapeuta a través de aperturas, indaga sobre qué es lo básico para cada uno de los miembros del sistema. Más adelante, cuestiona a la pareja sobre las responsabilidades de cada uno: tratar de aprovechar el tiempo y no ser responsable.

Una pregunta inusual es formulada por el Terapeuta, con la finalidad de que el sistema encuentre, dentro de sus recursos, aquellas alternativas adecuadas para no repetir lo ocurrido.

La Sra. O., por su parte, expresa su sentir ante la misma situación: cuando le toca abrir el negocio, ella misma corre por su plato de cereal o compra comida con las personas que se acercan al negocio. Pareciera que el Sr. H. culpa a la Sra. O. por no llevarle la comida y con esto no está adaptando una posición práctica: prepararse su propia comida.

El Sr. H. acepta de que todo esto nunca se ha hablado entre ellos, su esposa lo comentó en la terapia, pero no directamente a él.

Nuevamente el terapeuta formula una apertura: si son pareja, ¿cómo se podrían apoyar? El Sr. H. contesta con acuerdos, donde el terapeuta hace hincapié en resolver para su estómago y, a través de una pregunta inusual cuestionar de si todo lo anterior esté disfrazado y utilizado como una forma de control por parte de la pareja. Ante lo cual, el Sr. H. contesta que les da miedo a estar bien, haciendo referencia a que la primera sesión “les movió el tapete”, los puso a pensar; concluyendo que son ellos los que no quieren salir adelante, y no el especialista.

El terapeuta comienza a describir algunas posiciones prácticas: como que la Sra. O. puede comprarle un poco de comida a el Sr. H. y decirle que si prefiere comprarse algo más, lo haga. La pareja hace énfasis en la preocupación del otro, pero también expresarle que hay cosas que tienen que hacer. Al contrario, la pareja elige formas tan agresivas de resolver su realidad, como lo expresa el mismo el Sr. H.

La intervención reflexiva (Equipo Reflexivo) se hace presente en el momento que el terapeuta da la pauta para hablar, preguntas como las siguientes:

E. R. Con respecto a lo último que acaban de comentar este... será que el Sr. H. piensa que la Sra. O. sólo le está dando prioridad a las cosas menos él, pero a propósito de esto también no se ha dado cuenta él que hay otras cosas qué hacer dentro de la casa de lo que él está pidiendo o demandando.

E. R. Yo me pregunto de qué les sirve a ellos estar como están bajo las condiciones en las que se encuentran ahorita, porque por lo que pude entender y por lo que me pude dar cuenta pareciera que tienden a estar siempre igual, entonces eh... es de alguna forma muy interesante ver cómo los dos al ir con un especialista, es porque yo quiero estar mejor, porque quiero sentirme bien y quiero que mi relación de pareja funcione, pero qué es lo que yo estoy dispuesto yo a dar para que eso pueda ser.

E. R. ¿Será que cámbienos pero no nos toquen?

E. R. De lo que yo he escuchado, ellos comentan mucho la palabra “pienso hacer” “yo pienso que la comida estuviera... o pienso que la Sra. O.”, en vez de que los digan por qué no hacerlo, pienso, pienso, pienso, pero en vez de pensarlo, hay que hablarlo.

E. R. ¿Y qué es lo que hablarán en su interior? Porque de repente hay mensajes indirectos como recursos de la pareja, por eso yo me preguntaba qué hubiera sucedido si el 16 por ahí se iban a dormir tarde y por ahí se me va el tiempo, por ahí alguno de ellos fuera provenido su propia comida para el siguiente día. Porque pareciera ser que ese es el pretexto, o ese es el pretexto para caer en trampas de forma constante, ¿se habrán dado cuenta de eso?

E. R. A mí me quedó la duda de saber si el juego de esta pareja es utilizada para mantener las diferencias y molestias.

E. R. Es interesante que la comida provoque mucho malestar, la gastritis... sí hay sincronía y ¿por qué no hay diacronía?

Habiendo escuchado al Equipo Reflexivo, el sistema ha elaborado reflexiones y las externalizan: afirman la importancia de externalizar los pensamientos e ideas, en vez de quedarse con el pensar.

SESIÓN 4 (RELATORÍA)

1. Caso La Sra. O. y El Sr. H.
2. Sesión 3
3. 01 de octubre del 2004 5:30 p.m.
4. Sala de Usos Múltiples UMAI Tamaulipas
5. Transcripción: Elizabeth y Freddy

6. T: Terapeuta
7. E. R.: Equipo Reflexivo
8. O: La Sra. O.
9. H: El Sr. H.

Durante esta sesión, el terapeuta formula una apertura en forma de pregunta, para averiguar si han establecido algún calendario de planes o actividades; ante lo cual, la pareja responde que no es diario.

Los días anteriores acudieron a un Taller para padres, en el Centro “Juan N. Navarro”. Su asistencia a dicho centro le ayuda a “soltarse” y decir lo que piensan y sienten.

Por su parte, la Sra. O. expresa el trabajo que le cuesta ser madre. Cree incorrecto pensar en culpar a su padre (alcohólico) por su padecimiento actual.

El Sr. H. afirma que sí se está resolviendo el motivo de su consulta, puesto que tiene presente lo que tiene que hacer.

ANEXO 2 (TRANSCRIPCIÓN: SESIÓN 5, 6 Y 7)

AMR SESIÓN 5

1. Caso La Sra. O. y El Sr. H.
2. Sesión 5
3. 1 de octubre del 2004 a las 5:30 p.m.
4. Sala de Usos Múltiples UMAI Tamaulipas
5. Transcripción: Elizabeth y Freddy

6. T: Terapeuta
7. E. R.: Equipo Reflexivo
8. O: La Sra. O.
9. H: El Sr. H.

GALERÍA (S5, G5, 22/206)

10. T. ¿Qué ha pasado en todo este tiempo que no nos vimos?
11. H. Nos fuimos de vacaciones.
12. T. ¡Qué bien! suena interesante
13. H. Fue de última hora que nos decidimos, estábamos indecisos como en muchas cosas en
14. nuestra vida, ¿si vamos? ¿no vamos? Cuando, a qué hora y al final decidimos irnos.
15. T. ¿Cuántos días se fueron?
16. H. Cuatro días
17. T. O sea que no lo planearon mucho.
18. H. Bancaditos, relajados.
19. T. ¿Cuánto tiempo no se daban sus vacaciones?
20. H. En julio salimos apenas cuatro días.
21. T. Y ¿cuál es la diferencia de esos días de julio a octubre?
22. H. En mi caso, yo lo disfruté más, aunque fue al pueblo de los papás de mi esposa, no hay
23. muchas atracciones, fue la fiesta del pueblo, pero el simple hecho de salirnos de la rutina y
24. vernos la cara en otro lugar que no fuera la casa y el negocio, como que hasta se ve diferente
25. y hasta me di la oportunidad de estar tranquilo y no preocuparme de nada, no quise ni hablar
26. por teléfono para ver cómo estaban las cosas en el negocio, dije si regreso y pasa algo, pues
27. lo resuelvo, porque mi esposa me dijo que no has hablado, luego hablo, no me quise
28. preocupar , quise estar con mi hijo, con mi esposa, no estuvimos mucho tiempo solos porque
29. estuvimos interactuando con la familia, pero pus era lo que ya quería, cuando nos fuimos fue
30. lo que ya me propuse, convivir mas que nada con el niño, ese fue mi objetivo y pues si
31. llegue bien tranquilo.
32. O. Estuvimos tranquilos este, como dice mi esposo este, siempre que estamos en otro lugar
33. que no sea el negocio y la casa, que es lo que yo también siento que nos desestresa mucho,
34. las dos cosas por que las combinamos, las dos cosas y para mí significa muy algo muy
35. estresante las dos cosas combinarlas, si yo supiera que todo el día estuviera en la casa o todo
36. el día en el negocio no habría problema, pero cuando hay que estar en los dos o que en los
37. dos lados hay que cumplir pues eso me estresa, entonces estar allá no significa estar
38. tranquila ... sino presiones.
39. T. Ese fue otro lunes sin la familia de hoy ¿cómo le ha hecho para estar sin esa familia de

40. grupo?
41. O. No, lo pienso mucho, lo que ha pasado es que si ir con el psiquiatra, hay me da una
42. cita cada mes para ver cómo voy con el medicamento, pero de repente lo pienso de asistir al
43. grupo y pienso que sí me hace falta, pero creo que uno mismo se pone trabas, a mi se me
44. dificulta mucho hablar con mi esposo de nuestras cosas y lo que a mi me preocupa y todo, y
45. usted dijo que podría escribirlo y no me había dado la oportunidad y lo intenté y no podía y
46. no lo pude escribir y lo deje, y ya no lo hice y apenas anoche en la madrugada me desperté
47. porque sabía que no había hecho mi tarea o que no había hecho lo que nos había sugerido
48. y me doy cuenta que esas son trampas donde vuelvo a caer y que es mucho de lo que se trata
49. allá en el grupo, también no que nos de porque uno solo se pone el pie.
50. T. ¿Cómo cuales? Porque ahora quizá sea mas laborioso estar con dos familias, una familia
51. grupal de los lunes, a la familia de todos los días de la semana, quizá eso ya marque una
52. diferencia no, porque antes pareciera ser que desaparecía el lunes, porque era para hombres
53. y familia del grupo y martes, miércoles, jueves y domingo era la familia nuclear que hacen
54. ustedes, y parece ser que ahora después de tres semanas, como que ha ganado terreno la
55. familia que forman ustedes.
56. O. Pues sí, pero yo quisiera más, o sea yo quisiera, aunque yo pueda estar pensando yo se
57. que necesito mas, o sea, dar más de mi pero
58. T. Pero ¿cuál es la exigencia? o ¿cuál es la prisa?
59. O. Pues es que ya tenemos mucho tiempo, tenemos diez años casados y siento que no
60. hemos logrado una buena comunicación y eso me ...
61. T. ¿Sienten que no han logrado o que no se han entrenado para una buena comunicación,
62. porque cuando dicen es que no he logrado una buena comunicación, pareciera ser que ya lo
63. han intentado todo?
64. H. No pues yo pienso que no sabemos y necesitamos aprender a comunicarnos, porque a lo
65. mejor estos diez años nos hemos comunicado no de la manera correcta, o sea, yo pienso que
66. el decir vamos de vacaciones a nuestra manera, pero pues nos estamos comunicando, o sea
67. estamos haciendo, que a lo mejor pues los sentimientos mas internos o lo que tenga que ver
68. con el otro, es lo que más nos cuesta sacar, es lo que mas nos cuesta decir, es lo que mas nos
69. cuesta comentar, pues creo que no sabemos como escoger el momento indicado, la forma de
70. pedir hablar con el otro.
71. T. O ¿Será que no se han dado cuenta que es imposible no comunicarse?, que de alguna
72. manera siempre se comunican, a lo mejor no de una forma verbal si no con expresiones, con
73. movimientos corporales y a lo mejor aquí lo que se tendría que clarificar es ¿qué sería para
74. ustedes el contenido y que sería en la relación?, porque a lo mejor cada quien piensa en
75. algo, pero como no lo dice le da vueltas a la cabeza, entonces queda en la interpretación,
76. porque entonces la relación ¿cuál tendría que ser?, como dice la Sra. O. bueno es que lo de la
77. tarea, entonces me paré en la madrugada y escribí y, o sea, ya le busco la relación y la
78. relación es esa fórmula de comunicarnos nosotros, a lo mejor lo primero que hay que
79. empezar a clarificar es ¿qué es el contenido de lo que yo estoy manejando? Porque yo aquí
80. me quedo un tanto intrigado, porque cómo le hicieron para irse de vacaciones, cómo se
81. pusieron de acuerdo o cómo se comunicaron, algo debieron de haber hecho pues porque no
82. es de vamos...
83. O. ¡No! sí lo hablamos y yo le dije que tenía ganas de ir, que como veía y pues si, al
84. principio me dijo que no estaba bien seguro.
85. T. ¿Y entonces cómo fueron dando la relación?
86. H. Pues en la comida este, ahora sí que ya cuando se acercaba el día lo planteamos y dijimos
87. nos vamos o no nos vamos, si nos vamos qué puede suceder y si no nos vamos qué hacemos
88. y este lo que si me, bueno, algo que me cayó de extraño y no le dije a mi esposa, es que ya
89. habíamos decidido irnos, o sea, ya no se creó el jueves, ya habíamos dicho bueno el viernes
90. en la noche nos vamos y, el sábado en la madrugada y ya habíamos decidido y el viernes

91. en la noche todavía me preguntó mi esposa, me dijo ¿de veras quieres ir?, y, o sea, no le, o
92. sea, pues le eché una mirada de bueno ¡que onda si ya habíamos quedado!, ya dijimos
93. hasta qué hora y cuándo y todavía estamos regresando a la inseguridad o a la desconfianza
94. no, o sea, porque ya lo habíamos platicado, planeado y ya habíamos dicho que sí y unas
95. horas antes de salir yo a ella todavía la vi como dudando no, como iremos o no iremos,
96. cómo nos vamos a ir y qué vamos a hacer y bueno a lo mejor ahorita se lo quiero decir, o
97. sea, que este.....
98. T. Eso fue lo que usted percibió, ¿pero no se lo dijo?
99. H. No, no se lo dije, o sea, nada más como que le eché una mirada de bueno pues si ya
100. quedamos cómo lo vamos a discutir de que si vamos o no vamos, o sea, ya habíamos
101. puesto todo, fecha, hora y este... yo pienso en que con eso yo no dudo que a veces yo haya
102. hecho ese tipo de comentario o insinuaciones pero siento que eso, o sea, como que nos hace
103. inseguros, porque a mí me hace dudar y obviamente pues a lo mejor ella esta dudando de
104. que si vamos o no vamos, entonces yo pienso que si ya tomamos una decisión o un plan para
105. cualquier otra cosa claro, puede haber cambios, pero si ya lo discutimos, ya lo planeamos y
106. ya... fijamos posturas pues hay que hacerlo, hay que hacerlo y ya lo que venga, pues ya
107. veremos cómo se resuelve o discutir en su momento el por qué no queremos ir o el por qué no
108. lo queremos hacer.
109. T. ¿Y usted Sra. O. como lo vivió?
110. O. Pues yo sentí como que a lo mejor no lo discutimos lo suficiente, porque al principio él
111. no estaba bien convencido de querer ir de hecho no querías ir ¿verdad?, ¡no!, al principio
112. si porque los dos empezamos bueno y a dónde vamos a llegar porque pues no hay casa, así
113. de nosotros entonces llegamos con algún familiar no, mis papás no, porque tienen unos
114. cuartos, pero no están arreglados entonces, era ver con quién íbamos a llegar, que sí hay
115. gente que sí apoya, pero no estábamos seguros, luego era muy caluroso hay alacranes y me
116. dice que me dan miedo los alacranes.
117. T. ¿Qué lugar es?
118. O. Oaxaca, un pueblo de Oaxaca y sí, pero le dije pero no pasa nada y bueno ya después
119. empezamos a hacer planes y no discutimos mucho eso, pero ya después bueno dijo que sí,
120. pero yo sentí que había dicho que sí, por bueno, pues si tú quieres ir bueno esta bien si,
121. entonces ya después de repente me saltó la duda de decir bueno es que a lo mejor no quiere
122. ir realmente y entonces si le volví a preguntar, realmente si quieres ir...
123. T. ¿Será que sintió como un doble movimiento, pensar por uno y pensar por ti, o pensar
124. por los dos al mismo tiempo y al mismo tiempo por ninguno, será que ese es el estilo que
125. han manejado en diez años?
126. O. Sí, si yo creo que sí, ¿será que ese ejemplo es así muy claro de que en otras ocasiones
127. nos ha, este.....
128. T. Sí, por que cuando dice cuando yo la veo, no que ya habíamos quedado, pero es un
129. diálogo interno de el Sr. H..
130. H. Sí, porque yo nada más la vi y este, ¡no sale!
131. T. ¿No sale?
132. H. No, no sale
133. O. Y tú nada más me dices pues si quieres entonces nos vamos o ¿a ver entonces a dónde
134. nos vamos?
135. T. Sí, como que es un doble lenguaje, el Sr. H. habla con la Sra. O. dentro de él y la Sra. O.
136. ¿será esa la habla con El Sr. H. dentro de ella pero, ninguno de los dos se entera hasta este
137. momento, trampa que dicen por ahí que hacen?
138. H. Si, o sea, definitivamente sí, o sea...
139. T. Esta muy patentado
140. H. Si, si si
141. T. Bueno y ahora que ya saben de esa trampa de la comunicación, qué van a hacer

142. H. Pero yo pienso que es, bueno no se usted qué piense, yo pienso que es que no nos
143. damos seguridad uno al otro también, o sea, si yo le dijera bueno pues a lo mejor no hay
144. con quién llegar, pero lo de menos es quedarnos en la camioneta o eso ya lo resolvemos, o
145. sea, como que darnos seguridad darnos, sentir el apoyo el uno al otro, por que como que
146. los planeamos, pero bueno yo resuelvo lo del negocio, los gastos y ella a lo mejor va a
147. tener que resolver dónde quedarnos, pero como que no nos unimos y entre los dos tratamos
148. de pensar en los pros y en los contras...
149. T. Es como lo del negocio no, a ti te toca el lunes y a mi el martes y ella hasta el lunes
150. no.....
151. H. Sí y a mi me toca surtir y este...
152. T. Y ahí te ves, ¡no!
153. H. Sí, si...
154. T. Bueno y si fueran pareja, ¿cómo debía de hacerse ese equipo de pareja? Por que se dice
155. filosóficamente, coloquialmente y gradualmente dame confianza, pero eso ¿cómo se hace,
156. finalmente se da el elemento que necesitan?
157. H. ¿Quién sabe? ¡no!, por que dar confianza no es decir sí, sí, sí o está bien no.
158. T. Pareciera ser que eso se vuelve una trampa
159. H. Si así es.
160. T. O. K. vamos a hacer una pausa y vamos escuchar al equipo. Adelante...
161. E. R. En cuanto a la Sra. O., menciona que ya empezó a escribir, pienso que es una buena
162. manera, pero que ¿pasaría si lo que escribió, ahora lo dice verbalmente?
163. E. R. ¿O cuando menos lo leyera frente a el Sr. H.?
164. E. R. A mí me surge una duda, mencionan que en diez años no se han podido comunicar
165. entre ellos y que en su relación de pareja se ha basado en que no se han podido comunicar
166. excepto cuando vienen aquí a consulta, pero yo me pregunto, ¿se habrán dado cuenta que
167. con el terapeuta sí se pueden comunicar, que es lo que estaría faltando para que esa
168. comunicación se diera entre ellos dos?
169. E. R. Bueno, también la Sra. O. comenta que ella siente que entre la Sra. O. y el Sr. H. no han
170. llevado una buena comunicación, ¿yo me pregunto que significará una buena comunicación
171. para la Sra. O.?
172. E. R. También menciona por ejemplo, hace un momento el Sr. H. dijo, bueno
173. La Sra. O. le preguntó a el Sr. H. que si realmente quería ir de vacaciones a Oaxaca y que el Sr.
174. H. le respondió que sí, pero mencionan que no tenían las intenciones desde un principio, bueno
175. yo me pregunto ¿qué hubiera pasado si el Sr. H. le responde realmente que no quería ir, que
176. hubiera pasado con la Sra. O. al escuchar esta respuesta?
177. E. R. ¿Será que por eso a lo mejor son las trampas, el no por ahí, platicar situaciones que a
178. veces no son favorables y que se tienen que asumir con mayor apertura, o será que siempre
179. se está esperando lo positivo y que no todo es tan positivo, si no que hay que aprender a
180. negociar, a saber escuchar y a saber asimilar ciertas situaciones que a veces no nos son
181. favorables?
182. E.R. Porque ya cuando sucede eso que usted menciona, ¿podría ser que a lo mejor no
183. quieren decirse las cosas por no lastimar a la otra persona?
184. E. R. ¿Y se me ocurre pensar que si se han dado cuenta de que a lo mejor se lastiman ellos
185. mismos y al lastimarse ellos mismos la comunicación se cierra, no nada más por ella y por
186. él, si no por ella o por él al interior, al no externalizar eso que están diferenciando.
187. E. R. Bueno por otro lado también respecto a la comunicación, la Sra. O. siente un poco de
188. prisa para poder comunicarse porque no han podido lograrlo, y yo me pregunto, ¿si en
189. diez años no han podido comunicarse como lo desean, por que ahora necesita comunicarse
190. de un día para otro o por que lo quiere hacer tan aprisa, tan apresuradamente?
191. E. R. O ¿cuando dice que en diez años no lo ha logrado, será otra trampa, por que una

192. pareja que no se conciente en diez años mas bien no duraría tanto, será que a lo mejor sí se
193. han comunicado y no ha rescatado la parte práctica de esa comunicación que ellos han
194. establecido?
195. E. R. Bueno también el Sr. H. menciona que entre la Sra. O. y él no se dan seguridad ¿yo me
196. pregunto que elementos tenían que poseer para lograr esa seguridad?
194. E. R. ¿O a que le llaman seguridad, que es la interrogante como quiera no...?
195. E. R. En cuanto a lo que mencionábamos de que no se han podido comunicar durante diez
196. años y... Según ellos Y que ahora lo quieren como que apresurar, entonces que está
197. pasando con las sesiones
198. E. R. ¿Será una forma de decir que las sesiones no han favorecido su desarrollo en la
199. comunicación, o será que no se han dado cuenta que mas vale paso que dure y no trote que
200. canse?
201. T. De esto que ustedes escucharon, ¿hay algo que llame su atención?
202. O. Sí lo que dicen de, acerca de que porque aquí con usted sí podemos hablar y yo en eso
203. también me cuestionaba mucho, precisamente cuando camino hacia el pueblo, porque sí
204. hubo mucho tiempo, si por que mi esposo iba manejando y yo iba a su lado y por más que
205. yo quería abrir o iniciar algo, no podía y no podía, o sea, no podía abrirme, no podía abrir,
206. iniciar algo acerca de mi de mis sentimientos, o sea, del clima, de cualquier otra cosa
207. menos de mí, de lo que yo siento.
208. T. Así como ¿no me toques?
209. O. Pues no sé...
210. T. ¿Emocionalmente?
211. O. Sí es como tocar algo de adentro, es como....
212. T. Bueno pero finalmente para ir de viaje, se tocaron los dos sin un diálogo tan abierto,
213. pero sí con ciertos elementos que finalmente decidieron los dos irse, o no se si
214. coincidieron en la interpretación, pero finalmente los dos deciden irse.
215. O. Sí, cuando pensamos en irnos yo pensé tal vez saliendo ya, o sea, ya estando fuera del
216. estrés que nos ocasiona el negocio la casa y todo este, yo pensaba en mí, yo dije a lo mejor
217. espero que pueda estar más tranquila y pueda abrirme a hablar ¡pero no!
218. T. Porque a lo mejor es que usted ha vivido bajo presión: tengo que hacer esto, tengo que
219. poder con aquello, hay que manejar esto, hay que manejar lo otro, y finalmente eso se ha
220. hecho un estilo que ha sido costoso emocionalmente, no se si usted se ha dado cuenta que
221. por ejemplo esto de la familia de los lunes, ¿dónde esta la presión? ustedes están casados
222. con la gastritis, dónde está la gastritis, esto está hablando de que están haciendo cosas
223. ustedes ¿o no?
224. O. Sí, lo que pasa es que cuando llegamos aquí con usted también nos dijo usted que iba a
225. ver como trabajamos...

AMR SESIÓN 6

1. Caso La Sra. O. y El Sr. H.
2. Sesión 6
3. 08 de Noviembre del 2004 6:00 p.m.
4. Sala de Usos Múltiples UMAI Tamaulipas
5. Transcripción: Elizabeth y Freddy

6. T: Terapeuta
7. E. R.: Equipo Reflexivo
8. O: La Sra. O.
9. H: El Sr. H.

GALERÍA (S6, G6, 14/154)

14. H. Porque ya este... ya platicando con los amigos algunos tuvieron problemas con sus
15. esposas, ellos me decían bueno, me decían ¡oye! Qué no tuviste problemas, yo les dije
16. pues ¡no! Siento que en ese aspecto mi esposa confía en mí y este... y... y pues ya yo a
17. lo que fui fue a convivir con ellos, ya en un plan diferente al que íbamos, o sea, fuimos
18. a convivir, a disfrutar y este...
19. T. ¿Es a la primera que van?
20. H. Pues... a lo mejor fue la primera...
21. T. ¿A la que fueron?
22. H. Sí a la que fuimos, ¡no! Ella traía problemas de gastritis. Yo le vuelvo a repetir, o sea,
23. son menos mis malestares. O sea, yo sí tengo malestares, ¿será que a lo mejor no les
24. presto mucha atención o que ahora ya con las indicaciones del médico o tomando en
25. cuenta que hay que divorciarse de la gastritis, no dejo que me lleguen?
26. T. ¿Y usted la Sra. O. cómo se siente?
27. O. Pues estoy más tranquila, este... yo la verdad no lo vi mal, al contrario, yo le
28. dije, a ver cuándo vuelves a ir ¡no! Porque creo que también, este... pues así como
29. a lo mejor yo necesito un espacio para mí, él también lo necesita. Creo que estos
30. viajes nos caen bien. Yo dije: se van a ir y bueno yo confío en él. En primera, debe él
31. saber que yo confío en él. Son sus amigos y pues también me estoy dando cuenta
32. de que así nos estamos dando más espacio, porque antes como que no nos dábamos
33. ese espacio.
34. H. Sí, sí yo creo que de mi parte, yo estoy disfrutando eh... de cosas que a mí me
35. hacen sentir bien, eh... a mí me gusta mucho el básquetbol, últimamente hace como
36. una año eh... lo jugaba bueno yo lo jugaba en equipo por lo mismo que varios nos
37. casamos, pero teníamos una cancha ahí en la calle este... y nos la tiraron, entonces
38. como que cada quien ya se, se... ya no se hizo nada por, por recuperar ese espacio,
39. ese lugar, ese hobbie que teníamos y ahorita este... yo soy uno de los promotores
40. para volver a montar la cancha y este... bueno porque a mí me gusta o sea, lo
41. por el trabajo y “x” cosa casi no hago deporte, a lo mejor no es muy formal pero ya
42. quemó un poco de calorías. Entonces este... ahorita ya platicué con varios de los
43. amigos y de las nuevas generaciones y pues ya, le digo que soy uno de los que anda
44. promoviendo para volver, creo que eso es eh... algo personal, algo que yo quiero
45. hacer y lo necesito.
46. T. ¿Y la familia de los lunes?
47. O. Pues ya me di cuenta de que no estoy segura de asistir. Sin el medicamento ya
48. me siento mejor. Ya me dieron una nueva cita.

49. H: Sí o sea, no sé si eh... no sé si más bien yo pienso que es como que nos estamos
50. comprendiendo: sí somos una familia, a lo mejor tenemos momentos en los que
51. estamos bien y estamos mal pero como que empezamos a eh... de situaciones en las
52. que podemos estar, o sea, de que ella pueda estar feliz como sea,, siento que se están
53. acomodando las cosas, se están acomodando por el niño, eh... bueno, ahorita a mí
54. me ha interesado leer un libro, porque luego hay cosas que no entiendo, necesitaba
55. yo información y lo estamos leyendo. Porque siento que con el niño sí nos está
56. costando un poco de trabajo y... además nos falta ponernos de acuerdo para la
57. educación de él porque siento que le hemos dado mucho poder ahorita, sí o sea, y
58. así como ese ejemplo a diario, a diario nos pasa con él, a veces su mamá dice una
59. cosa yo digo otra y, nos está manejando. A veces, no sé si por sentimientos de culpa
60. o no quererlo hacer seguro, o sea, por conceptos erróneos que tiene uno este... lo
61. hemos aguantado y no le hemos dicho, le hemos hecho creer que sí es cierto, que
62. él como individuo también tiene derechos, más derechos que obligaciones, pero hay
63. cosas que definitivamente... O sea, nosotros lo hemos visto como persona y que se
64. puede igualar, entonces me está costando trabajo, yo siento que lo estamos haciendo
65. bien porque lo estoy haciendo enérgicamente, o sea, lo estoy haciendo con decisión
66. para que él vea que no va a poder y, y... este y darle a él a mostrarle no porque yo
67. sea, porque él luego luego ¡ah! Es que mi papá me quiere o no me quiere, o sea,
68. entonces yo no le quiero echar mucho el choro, lo único que quiero hacer con
69. hechos demostrárselo, porque cuando luego yo digo algo, él puede opinar, pero no
70. porque él diga que no, es así, darle el lado.

71. T: Bien, vamos hacer una pausa para escuchar al equipo. Adelante.

72. E. R. De lo que acabamos de escuchar el Sr. H. mencionó que cuando fue al
73. campamento, a mí me surge la duda de saber ¿qué sintió cuando a él le preguntaron
74. y ver que su esposa le tuvo la confianza?

75. E. R. Yo me pregunto si ¿esta confianza que se están brindando sea uno de los
76. elementos que estaban buscando para darse seguridad?

77. E. R. Hace algunas semanas no hablaban de un proyecto de vida que cada uno
78. pudiera tener, yo me hago la pregunta de qué sucedería si empezaran a planear
79. un proyecto de vida.

80. T. Bien, de lo que acaban de escuchar, ¿qué es lo que ha llamado su atención?
81. Sí, respecto a cómo me sentí al oír los comentarios de mis amigos la verdad es que
82. me sentí muy bien, o sea, me sentí afortunado de... como yo disfruté esa salida, me
83. sentí libre en el sentido de que pude, eh... de que pude organizarme para poder
84. disfrutarlo porque, porque yo a mis amigos, o sea, estaban apagados, o sea,
85. inclusive fue el tema de conversación de que, el que uno le comentó ¡oye! Cómo
86. que no están a gusto, como que estás enojado y como que no debiste haber venido
87. y este... y ahí fue el tema de conversación de que, de que bueno cómo le hiciste, qué
88. te dijeron y pues me sentí el más afortunado, me sentí pues, el que mejor había
89. planeado, mejor le habían salido las cosas para esa salida ¡no!

90. O. El comentario a mí me llamó a atención fue el último, este... Muchas veces yo
91. me doy cuenta que sí, que sí que el niño nos manipula, pero siento que... a lo mejor
92. es una forma que ya él aprendió de nosotros, pero este... Nosotros lo que tenemos
93. que hacer tener que enseñarle a ser más niño.

94. T. Vamos a hacer una pausa, vamos a pasar a la otra sala (grabación de la sesión
95. anterior video-reflexión).

96. De regreso con el equipo reflexivo y el terapeuta.

97. Bueno ya al final, o sea, me da una mejor imagen de mí al principio del video
98. estoy moviéndome así, o sea, no sé si algo signifique, alguna vez eh... estaba
99. jugando con mi hijo memorama e igual puse la cámara porque cumplía tres años

100. y era una de las primeras veces que jugaba memorama con él, me sorprendió
101. muchísimo este... la capacidad que tenía él para, para jugar el memorama, o sea,
102. eh... los primeros juegos a su edad, yo decía pues vamos a voltear las cartitas y
103. ¡no! Me sorprendió mucho cuando él volteaba una y sabía perfectamente dónde
104. estaba la otra, entonces me azoté y tenía como tres años o menos yo creo...
105. T. Tres años es...
106. H. Pues, no sé en esa ocasión yo lo que vi fue que... y este me asombré tanto que
107. en otra ocasión que estábamos jugando este... yo sin trampa ni nada, o sea, dijo yo
108. voy a jugar normal, porque al principio dije le voy a dar chance, pero en ocasiones
109. jugando normal con mi capacidad me llegó a ganar y este... puse así una vez la
110. cámara, estábamos en la mesa jugando, después le enseñé el video, porque él no se
111. dio cuenta y yo lo que vi no fue el juego me vi a mí de cómo lo estábamos jugando
112. y, y... pensé que ya se me había quitado, o sea siempre estoy haciendo así o tengo
113. algún movimiento que, o sea, no es de que yo piense voy a mover la pierna.
114. T. ¿Algo más que haya observado?
115. H. En esa ocasión yo me vi y no me gustó para nada ver cómo me veía, inclusive
116. creo que ni las piernas se ven porque está la mesa, nada más se ve el tronco para
117. arriba y se ve como si tuviera mal de Parkinson, ¡no! O sea, fue algo este... muy
118. desagradable para mí el verme así porque estoy con el niño así y entonces me dije
119. ¡no! Voy a tratar de evitarlo o hacer consciente de por qué lo hago y si a veces
120. cuando me doy cuenta de que lo estoy haciendo, y esta es la segunda vez que me
121. veo así en el video y no sé.
122. T. Usted la Sra. O. ¿logró ver algo en el video?
123. O. Eh... yo me veo insegura
124. T. ¿Así lo interpreta o así es?
125. O. Así me veo, o sea, los movimientos que estoy haciendo?
126. T. ¿Ya sabía que era así o esto es algo nuevo para usted?
127. O. No, no yo sí me he dado cuenta.
128. T. Por ejemplo el Sr. H. dice que cree que padece mal de Parkinson y de repente usted
129. dice sentirse insegura, ya comienza poniendo etiquetas.
130. O. Sí. O sea, titubeante, o sea, me veo como, no titubeante ¡no!, no muy segura de
131. lo que estoy haciendo o de cómo me siento y a lo mejor ahorita estoy más tranquila
132. en este momento me siento tranquila.
133. T. De esa conversación ¿es lo mismo, descubren algo?, de la pareja, de la familia...
134. H. Bueno, yo veo que hablamos de la familia, pero hablamos individualmente, o
135. sea de lo que, que yo personalmente pienso, pues sí de la familia pero es mío y que
136. no lo he compartido mucho, pero a lo mejor en esos momentos estoy sacando algo
137. que, que no habíamos platicado nosotros dos o tres, como lo de las vacaciones, o
138. sea a lo mejor sí lo habíamos hablado pero muy superficialmente. Mas sin embargo
139. pensamos de otra manera totalmente diferente. Es como que lo que hablamos no es
140. lo suficiente para hablar las cosas, o sea, no. No ahondamos para discutir un poco
141. más las cosas.
142. O. Sí como que este... hablamos de la familia, yo por ejemplo ahorita la cámara
143. tomándonos y viendo pero no estando dentro, no como observadora, no queriendo
144. participar, no participando y como ya se decía, no ahondamos, se me ocurre que si
145. no ahondamos es porque de alguna manera no queremos tocar fibras, el ahondar
146. significa pues... tocar.
147. T. ¿Alguna otra cosa que quisieran tocar?
148. O. Eh... yo hace un año que también estuve en tratamiento con antidepresivos. Yo
149. eh... mi apetito sexual bajó, ahorita que me disminuyeron las dosis vi la verdad,
150. ha habido muchos días en los que no, no tengo deseo eh... Ahorita me veo y

151. probablemente sea el medicamento. Ahorita le quiero decir que no piense que no
152. lo quiero, que no piense que no quiero estar con él simplemente como que no hay...

AMR SESIÓN 7

1. Caso La Sra. O. y El Sr. H.
2. Sesión 7
3. 22 de noviembre del 2004 5:30 p.m.
4. Sala de Usos Múltiples UMAI Tamaulipas
5. Transcripción: Elizabeth y Freddy

6. T: Terapeuta
7. E. R.: Equipo Reflexivo
8. O: La Sra. O.
9. H: El Sr. H.

GALERÍA (S7, G7, 10/257)

10. H. Lo que pasa es que hubo por ahí varias citas con mi hijo en el hospital y este... pues
11. había que estar ahí sí y eran a las 8:00 de la mañana, por ahí le hicieron un
12. electroencefalograma el día jueves y tenía que ir lo más desvelado posible y este... miércoles
13. también tuvo cita, el lunes, estuve todo el día miércoles y jueves.
14. T. Tuvieron una semana muy ocupada.
15. O. Sí, bueno este... todo parece que sí. Las ocasiones en que tenía que ir con el niño, yo no
16. iba, porque está lejos, entonces, este... yo me quedo en el negocio, porque sería, si vamos
17. los dos es que el negocio se quede cerrado y hasta que llegáramos hasta las 12:00 y ya... De
18. por sí las ventas están así... entonces yo, lo que estamos haciendo ahorita es quedarme, que
19. yo me quede y él lo lleva con la posibilidad de que él lo lleva y yo me quedo en el negocio.
20. Entonces, pues, más que nada para mí que yo estoy en el negocio pero para ellos el tráfico,
21. las desveladas, para ellos dos.
22. T. En la última sesión qué hicieron, qué pensaron, qué analizaron
23. H. Poco eh... yo pensé que fue que... Fuimos con unos amigos, llevaron a sus esposas y
24. también fuimos al baile sin nuestros hijos; este... como pareja este...
25. T. ¿Lo disfrutaron?
26. H. Sí, sí, sí, lo disfruté, porque le digo a ella que ya tenía mucho, a veces lo comentábamos,
27. vamos a bailar o a cenar pero por el niño pues se nos complica un poco.
28. O. Y ¿el negocio?
29. H. Y el negocio ¡sí!, sale uno ya tarde, ya cansado y sale uno con las ganas de salir pero ese
30. día fue lo mismo, mucho trabajo, fue el sábado, cerramos el negocio tarde, cansados y aún
31. así... o sea, y y...
32. O. Sí lo habíamos comentado, pero yo la verdad en ese momento lo platicamos, él platicó
33. con sus amigos, empezaron a animarlo, y me dijeron sí vamos y yo también me animé y
34. así en ese momento decidí. Lo tuve que dormir primero, esperar hasta que se durmiera y
35. este... y ya dormido pasar a dejarlo, para poder ir así al baile.
36. H. Sí y le digo que lo que yo pensé fue que, o sea, sí lo queremos hacer, lo podemos este...
37. platicar y planear, porque le digo todos los fines de semana estamos cansados, o sea, y en
38. mi caso era como un pretexto ¡ah! Cómo vamos a salir si ya es tarde y estoy cansado, pero
39. ya estando ahí, o sea, ya como que a uno le, o sea, qué bueno que vine pues, me está
40. gustando, estoy con mi esposa y no estamos haciendo nada malo, al contrario, porque como
41. le digo que ya se me estaba olvidando y ya cuando estemos viejitos, ¡pues no!, bueno yo,
42. pero no...
43. O. Sí nos vamos a fiestas, pero es con la familia.

44. H. Con la familia, como familia y no como pareja.
45. Video del Ciclo Vital de la Familia y el video de la sesión anterior.
46. H. La llegada de los niños porque, porque este sí, todavía es estar detrás de él y darle toda la
47. atención, porque bueno el video ayuda a reflexionar un poco ¡no! De cómo me gustaría que
48. fueran las etapas, qué puedo hacer, bueno, por ejemplo ahorita ya sé que vienen estas etapas
49. tarde o temprano van a llegar, qué puedo hacer para que esas etapas sean lo mejor para mí
50. y para mi hijo.
51. T. ¿La Sra. O.?
52. O. Pues sí yo... por ejemplo cuando pasaron lo de las etapas cuando vienen los niños que sí
53. como que nos descontrolamos. Yo veo familias con más de dos niños. Digo, me gustaría
54. vivir las siguientes etapas ya con más tranquilidad, más tranquila y este... sentir que es algo
55. natural. Por ejemplo cuando llegó el niño ¡no! Este... era ilógico que como veo que es con
56. todos los bebés demandan. Bueno, yo como mamá que era tenerlo todo el día, tenerlo
57. pegado a mí ¡no! Y entonces para mí pues así y entonces muchas veces cuando pienso en
58. otro embarazo, digo a penas estoy pasando y...
59. T. ¿Algo más que quieran agregar?
60. H. Pues eh... que es cuando lo hijos ya están en la adolescencia, siento que es cuando se
61. empiezan a despegar de los papás, son más independientes, pero... el que sientan eh... como
62. cuando nos empiezan a comparar con los papás de los amigos. No sé eso a mí como que me,
63. me ocupa, o sea, me ocupa el pensar eh... todo lo que estamos haciendo como pareja para el
64. niño, al rato pues ya no sea suficiente para, para que él no nos vaya a este... o sea que no le
65. vayamos a gustar como papás, o sea, pienso eso, porque tenemos conflictos con él, o sea,
66. de cómo educarlo, a lo mejor cómo tratar de enseñarle cosas, este... o sea, lo que me
67. preocupa es, eso, que no lo estemos haciendo bien y que al rato pues...
68. T. Es importante generar un proyecto con más solidez, en la familia, ahorita que tiene cinco,
69. qué queremos para los seis, qué queremos para los siete, pensar en esa labor. ¿Alguna otra
70. cosa que quisieran comentar?
71. H. Yo... o sea, en la vejez como que no quiero darle muchas importancia, o sea, sí, quiero
72. darle importancia eh... a lo mejor tener algo sólido para la vejez pero cómo vaya a ser, cómo
73. vayamos a estar como pareja, o sea como que no me, no sé, no quiero hablar mucho de...
74. T. Quizá lo más importante es la reflexión: qué estamos haciendo para empezar a trabajar.
75. En ese segundo video qué logran ver (VIDEO- REFLEXIÓN)
76. O. No sé hasta dónde llegará esta tranquilidad o hasta dónde se puede estar tranquilo o
77. este...
78. T. Sentirla y compartirla con la pareja.
79. O. Yo me siento muy tranquila, sin embargo, a veces creo que estoy demasiada intranquila
80. y este... o sea, el estar tranquila me siento como pasiva, pero si no me estoy moviendo, es
81. que tengo que hacer algo
82. T. Pero tranquila
83. O. Pues no sé (se ríe). Yo lo relaciono ¡no! Yo digo estoy muy tranquila y a lo mejor estoy
84. cayendo en pasividad. Porque no hemos podido platicar bien nosotros y digo...
85. H. Es que no entiendo, o sea, qué es lo quieres decir con pasividad, o sea, es muy
86. aprehensivo y tiene que ver digamos que siempre tiene que hacer, está apurada, o sea,
87. yo la veo mejor así. Hace rato en la casa ya teníamos varios días que no hacemos el
89. quehacer, pero pues, o sea, eso no, eso bueno, eso bueno, eso siempre lo he dejado eh... en
90. último término, o sea, yo prefiero a lo mejor, que haga la comida, que a lo mejor si quiere
91. dormirse, que se duerma o si quiere estar con el niño que esté y todo menos que esté
92. haciendo el quehacer, no hay nadie que nos presione, no hay nadie que nos diga que está
93. sucia la casa, entonces, si eso lo que ella siente, yo digo que estamos mejor así, o sea, yo
94. estoy mejor eh... con esa pasividad de ella que viéndola a las prisas, que porque no ha
95. barrido o porque no ha lavado los trastes o porque no ha lavado el baño o sea, yo prefiero

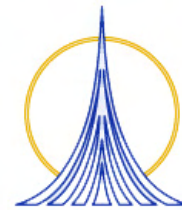
96. una esposa que... a lo mejor que se de sus tiempos para si mañana se puede lavar sino, en
97. ocho días.
98. O. Pues sí es que... yo por eso luego me digo es que me estoy haciendo conchuda, me estoy
99. haciendo como...
100. T. ¿Será como una sopa?
101. H. Porque a lo mejor estarse haciendo conchudo, a lo mejor si yo quiero descanso y no
102. tengo ganas de hacer nada, no lo hago, bueno... seguido a mí me pasa, yo a mí sí la
103. verdad si me siento más adolorido, o sea, yo la verdad sino siento ganas no este... si no
104. puedo, me duele la cabeza o algo, la verdad yo no lo hago. Me duermo, o sea, no me
105. presiono. Entonces le doy un chance a mi cuerpo, pues te relajas, sino luego estás con
106. malestares físicos, con presiones de tiempo de... que no te alcanza, o sea, todo el día
107. trabajas y todo
108. O. Pero también, o sea, el trabajo está ahí, y presiones están ahí y todas las personas las
109. tienen y ahora lo mejor yo soy la que este... se da cuenta de que pues todos tenemos
110. presión y de que personas más presionadas que yo y este, ya luego digo, es que... si en
111. este momento por lo que no hice en el negocio sino lo hice, pues ya trato de relajarme
112. un poco y este decir bueno, pues ya, lo que pueda hacer lo voy hacer y ya, nada más lo
113. que sí este, todavía creo en eso, en decírselo ¡no!, o sea, porque de repente sí me hace
114. sentir mal el ver la casa tirada ¡no!, o sea, tirada quiero decir que no he podido recoger o
115. sacudir o trapear desde hace tres o cuatro días, pues digo, es que o veo que ahí está la
116. ropa que sé que lo tengo que hacer yo, o sea, sé que se me está acumulando y yo lo voy a
117. hacer y yo lo tengo que hacer ¡no! Este... todos los días... a veces se puede y a veces no se
118. puede, tampoco me puedo atener a que van a ir mañana y me van a ayudar, pero ya lo veo
119. y bueno, lo voy a ir sacando conforme se vaya haciendo ¡no!, tampoco no ando
120. comadreando ni ando de fiesta en fiesta ni, o sea, estamos en el negocio, nos vamos
121. alternando: si él se va, como la semana pasada que se fue con el niño yo era la que iba a
122. abrir como al medio día, voy a hacer lo que tenía que hacer en la casa.... Ahorita como que
123. me están viniendo los sentimientos de culpa otra vez y estaba más tranquila y me vuelven
124. esos sentimientos ¿por qué tan pasiva? ¿por qué tan tranquila?
125. H. No, yo sí me veo, veo que me veo diferente, o sea, en el primer video este... eh... como
126. le comenté no me gustan mis movimientos, en él estaba viendo que me estaba moviendo
127. me veo más tranquilo y ahora en este momento como que ya no, no se, como que ya lo
128. pienso, pero si vuelvo a ver el video de ahorita, siento que me va a gustar cómo me veo,
129. no sé, o sea, como que ya vi que me veo mal, como que el miedo se puede corregir, como
130. con el niño le dan terapia física, este... entonces los papás tenemos que hacer los ejercicios
131. con los niños y la instructora eh... también me llamó la atención y dice: camine derecho y
132. póngase derecho que porque la postura que está tomando en cuenta su hijo, su hijo lo ve
133. diario y esa es la postura que quizá le está enseñando, entonces, o sea, que se vea, párese
134. derecho, o sea, camine derecho, o sea, que usted esté seguro de sus movimientos y a cada
135. rato yo creo que me ve así muy agachado, porque me lo dice, pero me gusta que me lo diga
136. o sea, porque me lo dice y me jala un resorte y este, o sea, y ya después como que se va
137. haciendo un hábito, porque después veo a mi hijo y el hecho nada más de verlo y de ir
138. caminando con él como que me acuerdo, me corrige o si estoy mal sentado o eso, no sé
139. cómo que me, me acuerdo, se me viene a la mente y por eso digo ahorita, o sea, la cuestión
140. de postura, siento que si veo este video me voy a ver mucho mejor que el primer video.
141. O. Yo también lo veo más tranquilo. Pero para que él se sienta mal, realmente se tiene que
142. sentir muy mal, para que digan no voy a hacer algo ahorita, porque no es de las personas
143. ¡ah! Que me acuesto y ya no hago nada, o sea, si se acuesta es porque sí se siente muy mal,
144. entonces, este... a lo mejor yo soy más chilloncita, si a mí me duele algo aquí, yo estoy con
145. él: ¡me duele, me duele! Tómame algo o haz algo, pero me dice acuéstate ya y estoy en eso
146. ¡no! Y él no me dice, o sea, si a él le duele algo no me está diciendo ¡ah! Me duele, me

147. me duele, ¡no! Si yo lo veo que se va a acostar es porque realmente se siente muy mal,
148. entonces, este... pues no sé. Yo me siento lenta, o sea, si, si, si me pregunta otra vez cómo
149. me siento, de sentir me siento, o sea, por eso dije pasiva, porque me siento como lenta,
150. como...
151. H. Yo en lo particular como que he empezado a disfrutar cosas que a lo mejor no hacía o
152. cosas que ya se me habían olvidado, estaba muy apático de la familia, de la vida, de la
153. pareja, de la casa, de uno mismo, ahorita por ejemplo, o sea, necesitaba sacar cosas, hacer
154. cosas, y pues empezar poco a poco a decirlas o reflexionarlas o, o, o ver con otros ojos lo
155. que tiene uno alrededor, cómo le ayuda, yo me siento mejor.
156. Vamos hacer una pausa para escuchar al equipo:
157. E. R. De lo que se menciona en esta sesión, el Sr. H. comenta que le gusta tener una esposa
158. pasiva en el sentido de que si se siente mal por alguna causa o razón, no puede hacer el
159. quehacer, etc. yo me pregunto ¿si en algún momento de su vida como pareja se lo ha
160. mencionado a la Sra. O. o ha intentado hacer algo al respecto?
161. E. R. Con lo que comenta la Sra. O. respecto a lo de su pasividad, yo me pregunto ¿a caso es
162. pasividad, o es que está preocupada?
163. E. R. A lo de respecto de la pasividad, ¿qué sucedería con la Sra. O. y con el Sr. H., si es que
164. se llegara a aceptar, si ese fuera el caso, que La Sra. O. es pasiva?
165. T. De lo que acaban de escuchar, ¿qué es lo que ha llamado su atención?
166. H. Con respecto a lo que dijo el joven (Freddy), este eh.. yo lo que hago cuando la Sra. O., dice
167. que, que, o sea, cuando veo que está muy presionada o que cuando no le da tiempo de
168. hacer lo que ella piensa que tiene que hacer pues, por ejemplo para la comida, le digo si no
169. quieres hacer comida o sea, eh... a lo mejor no siempre ¡no!, si ella me dice a mí es que
170. tengo que hacer esto y esto y además tengo que ir aquí y hacer a parte la comida, yo le
171. digo pues deja la comida y te vas y o sea, tratar de darle pues, como una salida, a lo mejor
172. no puedo ayudarle mucho, digamos, que yo no sepa hacer comida, tengo la tarea de
173. aprender, pero... casi siempre es porque tengo otras cosas que hacer yo... a mí no me gusta
174. meterme en un problema si no es una cosa y soy muy obsesivo, hago, y o sea, ahora sí que
175. me apasiono y aunque no tenga tiempo, hay veces que me tardo hacer no sé, una mesita
176. en quince días o un mes, pero, la hago, o sea, me encierro, me enfrasco es ese, en ese
177. objetivo, sí
178. O. Pues, yo lo que decía ¡no! Qué pasaría, qué pasaría, sí ya me lo ha dicho. Cada quien
179. está con sus ocupaciones y este... llegamos a la casa los dos, estamos en la casa y este yo
180. tratando de hacer algo en la casa, aunque a veces yo llego y no veo qué hacer, me digo por
181. dónde empiezo y luego digo no voy a acabar y ya luego me hago así como tonta y ya no
182. lo hago y, y por ejemplo él llega y dice voy a hacer una mesa, voy a arreglar la luz, que
183. tiene no se qué o voy a este... hacer alguna cosa, de la casa, o sea, me gusta eso pero, pero
184. no hemos llegado a la comunicación de decir por qué no hacemos los dos, por qué no
185. sacamos los dos, bueno, hay mucho tiradero ¡no!, ponernos de acuerdo y decir entre los
186. dos eh... tratamos de recoger, de dar fin a esto de la casa los dos y después pues ya, igual
187. yo decirle por qué no me ayudas, tampoco ha decidido decirme eso ¡oye! Por qué no me
188. ayudas, pues ya otro día haces tu mesa u otro día arreglas la luz, porque sé que le gusta
189. andar haciendo cosas en la casa o pintar es que hoy quiero pintar o ahora le voy a poner...
190. T. Ahora yo me pregunto, ¿será que la Sra. O. no se lo había dicho a el Sr. H?
191. O. Pues ahorita lo estoy diciendo ¡no! Otra vez entonces eso de poner el acuerdo, sí ese
192. es el acuerdo y si yo sé que en la comida, ya ni yo quiero tampoco todos los días pedir
193. comida, es que tampoco se trata de eso, y es que luego, y es que luego no me da tiempo de
194. hacer la comida ¡no! Y este pues... digo llego a la casa, bueno, organizo yo también y
195. bueno no sé a quien le hablo o a quien le tenga que hablar para comer y ya me pongo a
196. hacer ¡no! Ya no estoy más con esa presión cargando, pero este... hay otros días que llego,
197. ver que tengo que hacer comida y ver que...

198. H. Yo pienso que sí se vale, ¿por qué no pedir comida una semana? Yo es lo que digo por
199. qué presionarse, o sea, si no se pueden hacer dos o tres cosas, este, una de ellas la comida,
200. con una llamada de teléfono la descarto.
201. O. Y ya nos vamos a tener que divorciar ¿verdad?
202. T. Vamos a continuar pensando en la sala
203. Video grabado de esa misma sesión (Video-reflexión)
204. T. Y bien, ¿qué observaron en este video del día de hoy?
205. H. Yo me veo más tranquilo, más seguro.
206. T. ¿Sigues viendo una evolución?
207. H. Sí.
208. O. Yo me veo igual
209. T. ¿Será que no le gusta verse diferente?
210. O. No alcanzo, es que no sé... Me da miedo verme diferente, tal vez eso me cuesta
211. permitirme cambiar y me da miedo cambiar, me da miedo verme diferente, me da miedo
212. ser diferente pero, a lo mejor eso también hace que no me permita ser lo que yo quisiera
213. ser o como deba ser.
214. T. El ver estos videos ¿qué les ha dejado?
215. O. Darnos, darme cuenta cómo estaba, cómo me veía, cómo pensaba. A mí me llamó la
216. atención y de repente pensé y este... qué íbamos a la otra cita que era... no estar solos con
217. el terapeuta y no con el equipo. Yo de repente sí me desconcertó un poco pero eso fue en
218. la primera sesión y este... nunca habíamos trabajado así y... y bueno ahora con la cámara
219. pues más, a lo mejor en lo que nos está ayudando o nos pueda ayudar es pues este..., el
220. vernos, que nos sirva para vernos, de cómo estamos actuando, que muchas veces no nos
221. damos cuenta que ya muchas cosas las hacemos automáticas y que no nos ponemos a
222. pensar de lo que estamos haciendo. Tal vez sea eso lo que nos sirve y bueno también, las
223. opiniones que ellos dan (el equipo reflexivo), de lo que ellos dicen o lo que ellos ven.
224. H. Este... para mí eh... la impresión que yo tuve al trabajar de esta manera, al principio fue
225. como incómodo, o sea, me causó como miedo de no este... a lo mejor de no volver en la
226. segunda o en la tercera sesión, miedo a hablar de uno de los errores de uno, de las
227. deficiencias de uno, a otras personas ¡no! A mí me pasa mucho de que, de que yo platico
228. con, con gente, o sea, pero necesita ser gente, o muy de la familia o ya de muchos años de
229. conocida, o sea, eh... gente que me conoce desde hace tiempo, para poder hablar
230. abiertamente, más no de temas personales, íntimos, difícilmente eh... los hablo, eh... o sea
231. yo sí, bueno yo había trabajado con un terapeuta pero...(se corta por cambio de cassette)
232. eh... siento que uno nunca se da el tiempo para verse, a veces nada más al espejo. Pero
233. nunca había visto cómo me sentaba, o sea, nunca había puesto atención y creo que ayuda
234. bastante
235. T. Empezar a sentir con la pareja y por la pareja
236. O. Ya nos lo ganamos se ríen la Sra. O., el Sr. H. y el terapeuta.
237. Palabras de despedida al Equipo Reflexivo
238. ¡No! Pues gracias, de alguna manera, han sido parte del pequeño cambio que yo he
239. empezado a experimentar, y ya trabajando me ha ayudado a salir y saber un poco de mí
240. misma, cómo puedo ver las cosas, verme a mí y darme cuenta.
241. H. Pues... yo quiero felicitarlos eh... creo que la carrera que han escogido, no sé, qué tan,
242. eh, digamos qué tan satisfactorio sea para ustedes pero creo que para los pacientes sí lo es,
243. eh... creo que hace falta mucho, muchos profesionistas como ustedes porque eh... yo volteo
244. alrededor de mi familia, la familia de mi esposa, alrededor de mis vecinos y creo que todos
245. necesitamos este tipo de ayuda, o sea, unos más, otros menos, pero creo que, no sé en qué
246. porcentaje pero creo que como país, como nación, eh... somos un pueblo que tenemos
247. problemas psicológicos muy arraigados, muy serios, que pues... sin la ayuda de ustedes no
248. no no podríamos abrir los ojos, no podríamos darnos cuenta de los muchos errores que a

249. diario cometemos, que seguiremos cometiendo y este... lo peor de todo es que ni siquiera
250. sabemos que hay este... que hay personas que nos pueden ayudar, que hay personas a las
251. que podemos recurrir, y hay instituciones a las que podemos ir, nosotros vivimos aquí a 5
252. minutos y alguna vez habíamos pasado por aquí y por otra clínica y jamás de los jamases
253. nos habíamos preocupado por saber qué tipo de ayuda dan en esas clínicas eh... siento, a
254. lo mejor se que me falta mucho pero siento que me, me ha ayudado mucho, o sea, y mucho
255. para mí y es eso a lo mejor ese pequeño avance que he tenido poco a poco se empieza a
256. reflejar con mi familia.
257. Fin de la terapia.

ANEXO 3



CONSENTIMIENTO INFORMADO

México, D. F., a de del 200 .

A QUIEN CORRESPONDA
P R E S E N T E

Por medio de la presente se solicita su autorización para filmar las sesiones del proceso terapéutico y destinarlas a cuestiones didácticas y de investigación. Ellas constituyen y constituirán un valioso instrumento para estudiantes y profesores.

Por ello, su confidencialidad y subjetividad serán signos de respeto.

Sin más por el momento, gracias.

Firma de las personas

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilar, T. A. (2004). *Análisis de marcos recursivos dentro de los enfoques de soluciones aplicado a un caso clínico*. Tesis de Licenciatura, Fes Zaragoza, UNAM, México.
- Andersen, T. (1994). *El Equipo Reflexivo: Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa.
- Andersen, T. (1996). Reflexiones sobre las reflexiones con familias. En S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la terapia*. Argentina: Amorrortu.
- Anderson, H. (2001). *A postmodern collaborative approach to therapy: broadening the possibilities of clients and therapists*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.harleneanderson.org/writings/postmoderncollaborativeapproach.htm>
- Ángeles, H. M. & Ramírez, H. M. (2006). *Tendencias narrativas en psicoterapia*. Tesis de Licenciatura, Fes Zaragoza, UNAM, México.
- Ávila, R. (1977). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.
- Beuchot, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM.
- Bolton, W. (2001). *Ingeniería de control*. México: Alfaomega.
- Camejo, R. A. (2006, marzo). *La epistemología constructivista en el contexto de la Post-Modernidad*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.eumed.net/entelequia>
- Chenail, R. (1995). *Recursive Frame Analysis*. Recuperado el 09 de mayo de 2006, de <http://www.nova.edu/sss/QR QR 2-2/rfa.html>
- Cortés, M. E. (1998, Marzo). *Terapia familiar con equipo reflexivo: Caso clínico*. Presentada en el XI Encuentro Estudiantil de Prácticas de Laboratorio y Servicio. Fes Zaragoza, UNAM, México.
- Cortés, M. E. (2002a, mayo). *Terapia sistémica videoreflexiva: Una familia en proceso de duelo*. Sesión cartel presentada en el XIV Encuentro Estudiantil de Prácticas de Laboratorio y Servicio. Fes Zaragoza, UNAM, México.
- Cortés, M. E. (2002b, mayo). *Terapia sistémica posmodernista con equipo colaborativo: Una familia en proceso de duelo*. Presentada en el XIV Encuentro Estudiantil de Prácticas de Laboratorio y Servicio. Fes Zaragoza, UNAM, México.

Cortés, M. E. (2003a, mayo). *La Terapia de pareja: Un proceso de videoreflexión*. Presentada en el XV Encuentro Estudiantil de Prácticas de Laboratorio y Servicio. Fes Zaragoza, UNAM, México.

Cortés, M. E. (2003b, julio). *La psicología sistémica: Un proceso de videoreflexión*. Presentada en Simposio Posmodernidad y Práctica Clínica Colectiva: Enfoques colaborativos. Fes Zaragoza, UNAM, México.

Deschamps, C. & Torrente, F. (1996, octubre). *Los prejuicios sistémicos: Entrevista a Gianfranco Cecchin*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.redsistemica.com.ar/>

Deschamps, C. (2005). *Una forma democrática de psicoterapia: Entrevista a Tom Andersen*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.redsistemica.com.ar/>

Eguiluz, R. L. (1991). *El cambio epistemológico y la investigación en la terapia familiar sistémica*. Tesis de Licenciatura, Universidad de las Américas, México.

Elkaim, M. (1996, julio). *Constructivismo, construccionismo social y narraciones ¿En los límites de la sistémica?* Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.redsistemica.com.ar/>

Escotto, C. A. (2001, noviembre). Cuadernos de ciencias de la salud y del comportamiento. En S. V. López (Ed.), *Posmodernidad: Ni parteaguas histórico ni teoría de la historia*. México: Fes Zaragoza, UNAM.

Fernández, E., London, S. & Tarragona, M. (2003). *Las conversaciones reflexivas en el trabajo clínico, el entrenamiento y la supervisión*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.camposeliseos.com/>

Foerster, H. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. España: Gedisa.

Fruggeri, L. (1996). El proceso terapéutico como construcción social del cambio. En S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.

Fuks, S. (2005, agosto). *Despedimos y honramos a Tom Andersen*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.redsistemica.com.ar/>

García, G. (1995). *Epistemología sistémica: Un estudio de casos*. Tesis de Licenciatura, Universidad de las Américas, México.

Guiraud, P. (1972). *La semiología*. (28 ed.), México: Siglo XXI Editores.

Habermas, G. (1989). Modernidad: Un proyecto incompleto. En N. Casullo (Eds.), *El debate modernidad pos-modernidad* (2ª. Ed.). Buenos Aires, Argentina: Puntosur.

Hernández, M. A. (2007, marzo). *Perspectiva sistémica: Participación de las mujeres en las interacciones violentas con su pareja*. Recuperado el 27 de octubre de 2007, de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/>

Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de terapia familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistema*. México: FCE.

Hoffman, L. (1996). Una postura reflexiva para la terapia familiar. En S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.

Holm-Hadulla, R. M. (1999). *El arte terapéutico: La hermenéutica como base de la acción terapéutica*. Barcelona: Herder.

Jutoran, S. (1994, abril). *El proceso de las ideas sistémico-cibernéticas*. Recuperado el 27 de octubre de 2007, de <http://www.click.vi.it/sistemieculture/Jutoran.html>

Irigoyen, T. M. (2004). *Hermenéutica, analogía y discurso*. México: UNAM.

Karam, T. (2007). *Epistemología y comunicación en la obra de Gregory Bateson*. En Revista Entelequia. Recuperado el 27 de octubre de 2007, de <http://www.eumed.net/entelequia>

Keeney, B. P. (1992). *La improvisación en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

Keeney, B. P. (1994). *Estética del cambio*. Barcelona: Paidós.

Lax, W. D. (1996). El pensamiento posmoderno en una práctica clínica. En S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.

Licea, G., Paquentin, I. & Selicoff (2003). *Voces y más Voces: El Equipo Reflexivo en México*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.grupocamposeliseos.com/>

London, S. (2003, septiembre). *Límites: Innovación y posibilidades*. Revista de la Fundación para la Educación Colegio Hebreo Maguen David. Año 10, Número 10.

Lucerga, P. M. (1994). *La perspectiva interactiva y el concepto de metacomunicación en la obra batesoniana: El discurso publicitario juvenil como ejemplo de doble vínculo*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.grupocamposeliseos.com/>

Mayos, S.G., Penedo, P. A. & Trullo, H. J. (1991). *Los sentidos de la hermenéutica*. Barcelona: PPU.

Mazeland, H. & Ten-Have, P. (1996). *Essential Tensions in (semi-) open research interviews*. Recuperado el 11 de mayo de 2006, de <http://www.pscw.uva.nl>

- McNamee, S. & Gergen, K. J. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Merani, A. (Ed.). (1979). *Diccionario de Psicología*. (3a. ed.). México: Grijalbo.
- Negri, T. (1986). Postmoderno. En J. Tono (Eds.), *La polémica de la posmodernidad*. Madrid: Libertarias.
- Nieto, C. E. (1994). *La Psicoterapia: Principios y técnicas*. México: Pax-México.
- Ochoa, A. I. (1995). *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Barcelona: Herder.
- Pakman, M. (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Pakman, M. (2005). *Terapia Sistémica: La madurez profesional de una aventura intelectual*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://redsistemica.com.ar/sumarios18.htm>
- Pereira, R. (2005, junio). *La importancia de las Terapia Familiar. Entrevista a Salvador Minuchin*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.redsistemica.com.ar/>
- Portuondo, J. A. (1980). *Psicoterapia*. (Vol. 1). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pichardo, M. D. (2007). *Terapia colaborativa posmoderna. Un análisis desde la Psicología discursiva*. Tesis de Licenciatura, Fes Zaragoza, UNAM, México.
- Raluy, P. A. (Ed.). (2002). *Diccionario Porrúa de la Lengua Española*. (47a. ed.). México: Porrúa.
- Rambo, A. H., Heath, A. W. & Chanail, R. J. (1993). *Practicing therapy: Exercises for growing therapists*. New York: Norton.
- Ravazzola, C. (2003). *De intervenciones de expertos a conversaciones colaborativas en la búsqueda de relaciones más democráticas en familias e instituciones*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.redsistemica.com.ar/>
- Reyes, S. F. & Tapia, S. A. (2005, abril). *El Proceso de la video-reflexión en la terapia de pareja con enfoque sistémico*. Presentada en el XVI Encuentro estudiantil de prácticas de laboratorio y servicio. Fes Zaragoza, UNAM, México.
- Rudes, J., Shilts, L. & Berg, K. (1997). *Focused supervision seen through a recursive frame analysis*. *Journal of Marital & Family Therapy*.
- Rodríguez, M. A. & Beyebach, M. (s.f.). *La terapia sistémica como marco para generar nuevos relatos con las familias*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.redsistemica.com.ar/>

Ruíz, S. & Cano, S. (1993). *Principales modelos actuales en Psicoterapia*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.psicologia-online.com/ESMUbada/Libros/ProgSanitarios/profesionales3d.htm>

Sánchez G. D. (2000). *Terapia Familiar: Modelos y técnicas*. México: El Manual Moderno.

Simon, F. B., Stierlin, H. & Wynne, L. C. (2002). *Vocabulario de terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.

Storandt, M. (2006). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association, versión abreviada*. (M. M. Chávez, Trad., 2ª. Ed.). México: El Manual Moderno.

Tapia, F. D. (2005, abril). *Teoría y práctica en el campo sistémico*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.uazuay.edu.ec/>

Tarragona, S. M. (1999, junio). *La supervisión desde una postura posmoderna*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.redsistemica.com.ar/>

Tarragona, S. M. (2003). *Escribir para re-escribir historias y relaciones*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de <http://www.redsistemica.com.ar/>

Tarragona, S. M. (s.f.). *Las terapias posmodernas*. Recuperado el 22 de noviembre de 2007, de <http://grupocamposeliseos.com/TerapiasPosmodernasDef.html>

Tejeda, J. L. (1998). *Las fronteras de la modernidad*. México: Plaza y Valdés.

Zecchetto, V. (2003). *La danza de los signos: Nociones de semiótica general*. Argentina: La Crujía.

Zurita, J. & Macarena, C. (s.f.). *Grupos de supervisión*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2007, de http://www.galene.es/supervision_casos.html