

# FAMILIA

## REVISTA DE CIENCIAS Y ORIENTACIÓN FAMILIAR

Octubre 2023 • N° 61

ISSN: 1130-8893

EISSN: 2660-9525

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA  
Instituto Superior de Ciencias de la Familia



## **FAMILIA. Revista de Ciencias y Orientación Familiar**

Revista anual del Instituto Superior de Ciencias de la Familia y del Centro de Orientación Familiar de la Universidad Pontificia de Salamanca

Salamanca (España) / Fundada en 1990

ISSN:1130-8893 / eISSN: 2660-9525 / Depósito legal: S. 33-1990

## **CONSEJO DE DIRECCIÓN/DIRECTORS BOARD**

**DIRECTORA/EDITOR:** Luz M<sup>a</sup> Fernández Mateos, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca (España)

**SUBDIRECTOR/ASSISTANT DIRECTOR:** Román Ángel Pardo Manrique, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca (España)

**SECRETARIO DE REDACCIÓN/EDITORIAL SECRETARY:** M<sup>a</sup> Idoya Zorroza Huarte, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca (España)

## **CONSEJO DE REDACCIÓN/EDITORIAL BOARD**

Antonio Sánchez Cabaco, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca (España)

Carmen Palmero Cámara, Universidad de Burgos, Burgos (España)

Enrique Molina Díez, Universidad de Navarra (España)

José Antonio Mirón Canelo, Universidad de Salamanca, Salamanca (España)

José Luis Parada Navas, Pontificia Università Antonianum de Roma, (Italia) / Universidad de Murcia, Murcia (España)

Manuel Lázaro Pulido, Universidad Católica Portuguesa, Porto (Portugal) / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Marta María Albert Márquez, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)

Santiago García-Jalón de la Lama, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca (España)

## **COMITÉ CIENTÍFICO/ADVISORY BOARD**

Alfredo Jiménez Eguizábal, Universidad de Burgos (España)

Augusto Sarmiento, Universidad de Navarra, Pamplona (España)

Carlos Antonio Simón Vázquez, Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Carmen Sánchez Maillou, Instituto de la Familia San Pablo CEU (España)

Cass Dykeman, Oregon State University (EEUU)

Cristiana Simonetti, Università di Foggia (Italia)

Dionisio Borobio García, Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Duarte da Cunha, Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

Esteban Pérez Delgado, Escuela Universitaria de Ciencias de la Familia de Valencia (España)

Eugenia Scabini, Università Cattolica Sacro Cuore de Milano (Italia).

Georges Eid, Université Catholique de Lyon (Francia)

Javier de la Torre, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid (España)

José Guy Bodenmann, Universidad de Fribourg (Suiza).

José María Pardo, Universidad de Navarra (España)

José Román Flecha, Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Krzysztof Pilarz, Nicolaus Copernicus University (Polonia)

Manual Arroba Conde, Pontificio Instituto Teológico Juan Pablo II Madrid (España)

María Libera D'Ambrosio, Sapienza Università di Roma (Italia)

María Luisa de Natale, Università Cattolica Sacro Cuore de Milano (Italia).

Myriam Susana Mitrece, Instituto para el Matrimonio y la Familia, Pontificia Universidad Católica de Argentina (Argentina).

Paul Servais, Université Catholique de Louvain (Bélgica)

Pierpaolo Donati, Università di Bologna (Italia)

Salustiano Mateos Gómara, Escuela Universitaria de Ciencias de la Familia de Valladolid (España)

Sara Gallardo González, Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila (España)

Vicenzo Paglia, Pontificio Consejo para la Familia (Italia)

Víctor Manuel Álvarez Torres, Instituto Superior de Teología de las Islas Canarias (España)

## **FAMILIA. Revista de Ciencias y Orientación Familiar**

Es una revista sobre la institución familiar vista desde una perspectiva interdisciplinar en la que tienen cabida muchos enfoques: sociológico, filosófico, psicológico, teológico-pastoral, espiritual, etc.

Las opiniones expuestas en la revista son responsabilidad exclusiva de sus autores.

**Redacción y administración:** Instituto Superior de Ciencias de la Familia. C/ Compañía, 5 37002

SALAMANCA. Teléf. 923 277141 Fax 923 277201 Ext. 7530 (revistafamilia@upsa.es).

Web: [www.ccfamilia.upsa.es](http://www.ccfamilia.upsa.es) ·

**Archivo digital:** [www.summa.upsa.es](http://www.summa.upsa.es) ·

**Suscripciones:** María Jesús Fraile (publicaciones@upsa.es)

**Edita:** Universidad Pontificia de Salamanca

**Imprime:** Editorial Sindéresis

**Precios 2023:** España, 1 año, 1 vol. 27€ • Unión Europea, 1 año, 1 vol. 43€ •

Otros países, 1 año, 1 vol. 51€

**Periodicidad Anual:** Octubre. Tamaño: 170 x 240 mm.

**Tirada:** La tirada media de cada número es de 250 ejemplares



El contenido de esta revista, excepto que se establezca de otra forma, cuenta con una Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 3.0 España, que puede consultarse en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

© 1954 Universidad Pontificia de Salamanca. Para su uso impreso o reproducción del material publicado en esta revista se deberá solicitar autorización a la Dirección de la revista. Las opiniones expuestas en los trabajos publicados por la revista son de la exclusiva responsabilidad de sus autores.

## ÍNDICE GENERAL

### Editorial

### ESTUDIOS / ARTICLES

- Ricardo ZAPATA, José María PARDO y José Manuel SALAZAR 13  
*La madurez del seminarista: Clarificación psicológica del constructo “madurez personal”*  
*The Maturity of Seminarians: A psychological clarification of the construct “personal maturity”*
- Liliana MIJANCOS GURRUCHAGA 43  
*Un comentario sobre la ley del aborto o interrupción voluntaria del embarazo de 2010 y su modificación de 2023.*  
*A Comment on the Abortion or Voluntary Interruption of Pregnancy Act of 2010 and its Amendment of 2023*
- Francisco Javier AZNAR SALA 67  
*Movimientos provida: ¿acoso o información?*  
*Pro-life Movements: Harassment or Information?*
- Raquel LEBRERO MARTÍN y Sonia REBOLLO REVESADO 83  
*La mediación penal como herramienta educativa y de pacificación en situaciones de violencia filio-parental.*  
*Criminal Mediation as an Educational and Pacifying Tool in Situations of Intrafamily Violence.*
- Marco Elia FLORIS y Sonia REBOLLO REVESADO 95  
*Prácticas Alienadoras Familiares y su abordaje desde la Mediación Familiar, la Coordinación de parentalidad y el orden jurisdiccional.*  
*Family Alienating Practices and their approach from Family Mediation, Parenting Coordination and the Jurisdictional Order.*

Patricio TORRES CASTILLO, Marcelo ESPINOSA LILLO, Andrea FUENTEALBA NÚÑEZ, Sofía RIQUELME BAEZA y Constanza MOLINA BALLESTEROS	109
<i>Revisión sistemática sobre creencias predominantes hacia las personas mayores (2018-2022)</i> <i>Systematic Review on Predominant Beliefs towards the Elderly (2018-2022)</i>	
Mónica Álvarez MARÍA DE LA CONCEPCIÓN y Raquel MARÍA GUEVARA INGELMO	123
<i>Propuesta de formación parental sobre educación emocional para padres y madres con hijos e hijas en Educación Primaria.</i> <i>Proposal for Parental Training on Emotional Education for Parents with Children in Primary Education.</i>	
Andrea PÉREZ MORANDEIRA	153
<i>Análisis del autoconcepto infanto-juvenil a través del dibujo de la familia.</i> <i>Analysis of the Infant-child Self-concept through the Drawing of the Family.</i>	
Andrea MARCANO GARCÍA	169
<i>Terapia familiar centrada en soluciones aplicada a un caso de violencia en la pareja</i> <i>Solution focused Family Therapy applied to a Case of Partner Violence.</i>	
<b>BIBLIOGRAFÍA/BIBLIOGRAPHY</b>	187

## EDITORIAL

El volumen que nuestra revista publica en este año 2023 consta de nueve artículos, además de la sección fija de Bibliografía en que se incluyen los libros y revistas recibidos así como las reseñas y crítica de películas. Este año la revista no incluye una sección monográfica, si bien sí podemos encontrar tres grandes temas que vehiculan los trabajos que se publican.

El primero gira en torno a la preocupación por la formación del niño y del joven que se da, primero, por parte de la familia, para ser continuada después en otros espacios, dando una prioridad a la madurez afectiva y personal. Esta formación es vista desde cuatro frentes en los siguientes cuatro artículos.

El trabajo de Mónica Álvarez María de la Concepción y Raquel María Guevara Ingelmo plantea, a través de una propuesta práctica, una propuesta de intervención como oferta de formación a los padres de niños de primaria, la importancia de la educación emocional, especialmente en la familia. De todos es sabido que la educación emocional tiene un importante papel en el desarrollo del niño en distintos niveles: cognitivo, social y personal, definiendo la capacidad que éste tenga para un desarrollo integral y armonioso. Y también que la familia es el primer espacio para esta educación en competencias emocionales. La propuesta elaborada, que se estructura en tres jornadas, consiste en un taller práctico y pedagógico para exponer y explicar contenidos y habilidades referentes a las emociones, permitiendo que los padres puedan fomentar los factores constructivos de ese desarrollo, la mejora de la gestión emocional del niño y de la relación intrafamiliar. El marco de actividades es la constitución de escuelas de formación parental que respalden la labor ineludible de los padres en la educación de la afectividad y de inteligencias múltiples, en especial de la inteligencia emocional (Goleman) que favorece la relación interpersonal, la comunicación social y la toma de decisiones eficaces y plenamente conscientes y responsables.

El trabajo de Ricardo Zapata, José María Pardo y José Manuel Salazar plantea la necesidad de analizar vivencial y estructuralmente la madurez, no sólo como madurez psicológica o emocional, sino en los elementos requeridos para una madurez “personal”, describiendo los comportamientos y actitudes que la

caracterizan. Esta madurez personal incluye –pero no se identifica con– la psicológica, la caracterial, la espiritual o la emocional, conteniendo el desarrollo de las dimensiones afectivas, intelectivas y volitivas. El objetivo del artículo no es sólo analizar y definir dicha “madurez personal”, sino encontrar los elementos con los que articularla, describir las vivencias, los comportamientos y las actitudes que la caracterizan. Debe subrayarse que aquí la madurez no es una “etapa” que sobreviene sino una “tarea” *realizada* (en primera persona) libre y voluntariamente que incluye la fijación de un sentido vital, con un orden de valores jerarquizado y un proyecto existencial personal; una individuación o logro de una identidad personal con la que relacionarse con el mundo y los otros; desde ella, establecer relaciones y vínculos desde la solidaridad; y por supuesto confirmar una vocación personal y profesional. El joven que ingresa en el Seminario lo hace habitualmente en un momento en que esta maduración está en proceso, por lo que es necesario conocer con criterios científicos los elementos que están en desarrollo, las posibles carencias y las fases de maduración para acompañar a este desarrollo, corregir posibles disfunciones y evaluar el nivel de logro y la capacidad de asumir la vocación sacerdotal y sus funciones de manera plena y responsable.

Por su parte el artículo de Andrea Pérez Morandeira analiza el autoconcepto en la infancia y la juventud a través del dibujo de la familia. Puesto que la familia es el principal apoyo y vínculo para el niño, es también un factor que más influye en el desarrollo de su autoconcepto. Este trabajo analiza en alumnos de 2º, 4º y 6º de un centro de Educación Primaria, la conexión entre el dibujo de la familia y los datos que valoran dicho autoconcepto. Se advierte que hay relación directa en la influencia de la construcción familiar y sus vínculos con los diferentes ámbitos que constituyen el autoconcepto. De una manera particular se detiene en los componentes: *cognitivo* o autoimagen; *afectivo o evaluativo* o de autoestima y *conativo* o autoconducta. Metodológicamente el test del dibujo de la familia, completado con cuestionarios (de autoconcepto, como el de Garley) y entrevistas (semi-estructuradas) muestra las potencialidades que tiene como medio rápido y eficaz para llegar al mundo interior del niño.

Por otro lado, Patricio Torres Castillo, Marcelo Espinosa Lillo, Andrea Fuentealba Núñez, Sofía Riquelme Baeza y Constanza Molina Ballesteros analizan una silenciosa forma de prejuicios y discriminación realizada como un fenómeno global con mayor incidencia que otras discriminaciones como el sexismo o racismo: el denominado “edadismo” o “viejismo”; el trabajo realiza una



revisión bibliográfica que quiere destacar los prejuicios sobre la tercera edad bajo erróneas asunciones como la identificación de persona mayor con lo “inútil e inservible”, enfermedad, pobreza, soledad, dependencia y el deterioro físico y mental. Porque sólo desde la revelación de esos prejuicios se pueden proponer acciones que fomenten actividades de envejecimiento activo, promover su capacidad de servicio y aportación a la sociedad y a sus más próximos, y valorar su potencial y los recursos que tienen por la experiencia acumulada y por el desarrollo personal que han logrado.

En segundo lugar, se encuentran dos artículos centrados en el problema del aborto analizando sus implicaciones no sólo para la familia y la sociedad, sino también para la propia madre, planteado desde dos perspectivas complementarias: la primera, a resultas de la legislación española más reciente sobre el aborto, la modificación de la ley del aborto de 2023; la segunda a partir del “problema” que legislativamente se quiere limitar: la presencia de activistas pro-vida, que palían un grave problema de justicia y aportación de información necesaria para una decisión responsable que distorsionan tanto el sentido como la intención de la ley del aborto, planteando graves problemas de desamparo y contradicción.

El artículo de Liliana Mijancos Gurruchaga realiza un largo comentario a la ley del aborto –o interrupción voluntaria del embarazo– propuesta en 2010 y modificada esta mismo año 2023. El trabajo pone sobre la mesa una situación en parte paradójica: por un lado, nuestra Constitución y las leyes supranacionales reconocen la dignidad de todo ser humano. Además hay legislación que favorece al *nasciturus* permitiéndole heredar, por ejemplo, al considerarlo un *sujeto* de derechos o un *bien* jurídicamente protegido. Sin embargo no hay en la legislación española el reconocimiento del nonato como persona (aunque en el marco de ideologías desenfocadas se quiere “personificar” cosas o vivientes no humanos). Además, si bien en Estados Unidos hay un retroceso en el reconocimiento de un “derecho a abortar”, en España y en Europa este “derecho” se ha confirmado en un marco de defensa de la salud y unos “derechos sexuales reproductivos”. Por motivos ideológicos esta legislación se sostiene en una ambigua concepción jurídica de persona vaciada de toda consistencia antropológica y metafísica, convertida en un término convencional determinado por la intención del legislador. Pero eso nos pone delante de una peligrosa situación: en la que hay seres humanos que pueden *disponer* de la vida de otros por motivos variados (interés o utilidad, conveniencia, consideraciones emocionales...). Y es que el problema de la

*decisión* de la madre se plantea en un espacio inadecuado, *a posteriori*, cuando debería tener lugar *antes* de la acción que conlleva esa consecuencia, y no *a costa* de la vida de una persona diferente.

Desde otra perspectiva también se plantea la cuestión del aborto en el trabajo de Francisco Javier Aznar Sala: sobre los movimientos próvida. En el año 2021 se ha propuesto una ley para prohibir la presencia de activistas pro-vida frente a clínicas abortistas bajo el presupuesto de que realizan una labor de acoso, intimidación o incluso violencia hacia las mujeres. Sin embargo, estos movimientos alegan que ellos proporcionan una información necesaria para una toma de decisión responsable y consciente que de manera sistemática e intencionada es silenciada por quienes actúan como única referencia para la madre ante la decisión de asumir el embarazo o ponerle fin, las propias clínicas, sin dejar de ser además una parte interesada en los beneficios pecuniarios que se obtienen de esta práctica. Además de otros temas que confluyen con la cuestión principal (oportunidad de fomentar el aborto en medio de un “invierno” demográfico y una importante demanda de niños en adopción, colisión de otros derechos fundamentales como la libertad de reunión y expresión), los movimientos pro-vida alegan dos hechos significativos que suponen sus dos servicios a la mujer: el primero, que su función es informar de lo que realmente supone el aborto para la madre y sobre todo para el niño, puesto que ya es una persona independiente, aportando también información y respaldo sobre otras posibles vías, lo que deja a la luz un desbalance muy grave: la falta real de apoyo o ayudas económicas para las mujeres que quieren seguir con el embarazo, y la “inversión” en abortos (España gasta diez veces más para que la mujer aborte: unos 3,39 millones de euros como apoyo a la mujer gestante frente a los 32 millones para practicar abortos). El segundo, el apoyo psicológico y personal a la mujer que aborta y que se sumerge en una grave crisis a distintos niveles. Una conclusión lamentable es advertir que la iniciativa legislativa española suscita un debate promovido por ideologías que desoyen la realidad que la ciencia explica y aporta y el impacto a corto, medio y largo plazo de dichas conductas para las personas y la sociedad.

En tercer lugar, se aborda la cuestión de las conductas negativas, principalmente intrafamiliares, desde la perspectiva de la mediación y la terapia.

El artículo de Raquel Lebrero Martín y Sonia Rebollo Revesado estudia teóricamente la mediación penal como herramienta educativa y de pacificación en situaciones de violencia intrafamiliar entre hijos y padres. En este problema,

cada vez más presente por causas que es largo exponer aquí, se advierte, por un lado, el importante papel que cobra la mediación penal, en este caso, como mecanismo alternativo de solución de conflictos, como una práctica restaurativa, frente a un modelo de justicia retribucionista, punitivista y represiva que da la espalda a las víctimas. La mediación penal con menores en el ámbito familiar es un espacio especialmente indicado para este medio de solución de conflictos puesto que consigue reducir el tono del conflicto y pacificar el entorno familiar, manteniendo y restaurando los vínculos disfuncionales entre agresor (el menor) y las víctimas (padres o tutores), haciendo al agresor responsable de sus acciones pero sin apartarlo de la comunidad en la que encuentra respaldo y apoyo. Además de otras consecuencias colaterales –como el agilizar los procedimientos judiciales o descongestionar los juzgados–, contribuye a reducir la reincidencia, actuar también como medida preventiva e individualizar las soluciones al conflicto.

Por su parte, la contribución de Marco Elia Floris y Sonia Rebollo Revesado atiende a la mediación familiar y a la coordinación de parentalidad como acciones en marco judicial en los casos en que se dan Prácticas Alienadoras Familiares (PAF). Estas prácticas, una forma severa de maltrato psicológico familiar sustentado en relaciones disfuncionales y discordantes, consisten en manipular al menor para que se posicione del lado de uno de los padres en conflicto, generando graves efectos en el niño. Si ya el divorcio o la separación genera una pérdida de vínculos y graves crisis emocionales, si no son bien gestionados afectan el bienestar psicológico y emocional de los hijos. Se trata entonces de procesos alternativos de solución de disputas ordenado por el tribunal o acordado por los padres que pueden ser complementarios, y que tienen como fin velar por el bien del menor y sus derechos, reducir el nivel de conflictividad y tensión entre los padres, facilitando el llegar a acuerdos, y evitar la judicialización de la vida familiar con las consecuencias que acarrea esto.

Finalmente, se presenta un trabajo que aporta el tratamiento de un caso de violencia en la pareja mediante terapia familiar centrada en soluciones. Andrea Marcano García expone el diseño y la realización de una intervención individual orientada a soluciones para que una mujer víctima de violencia de género en la pareja (una violencia que vulnera la dignidad y los derechos humanos fundamentales de la mujer y que hiere profundamente la unidad y relacionalidad de la familia, siendo además un fenómeno multicausal) pueda lograr herramientas con las que cambiar desde sí misma la dinámica de violencia y silencio. Se trata de una intervención con un planteamiento integrador, sistémico y centrado en

soluciones advirtiéndose significativos cambios y mejoras en la autoestima, la seguridad, la determinación y el propio bienestar.

Desde la Redacción de la revista *Familia* queremos, para terminar esta Editorial, agradecer a los autores que, con sus contribuciones, investigaciones y propuestas, que forman parte del volumen de este año 2023, permiten identificar a la familia como lugar natural y esencial en el que la dignidad de la persona se aloja, defiende y configura. También queremos dar gracias a quienes han hecho posible la elaboración de este volumen, a la Universidad Pontificia de Salamanca, al Instituto de la Familia y sus integrantes, a los evaluadores científicos, a los colaboradores y todos los que contribuyen con su trabajo a la difusión de estos estudios y reflexiones a favor de un mayor conocimiento y concienciación del bien que la familia representa para las personas y para nuestra sociedad, los riesgos a los que está expuesta y los medios que son pertinentes para reforzarla en su función.

## **La madurez del seminarista: clarificación psicológica del constructo “madurez personal.”**

The maturity of seminarians: a psychological clarification of the construct “personal maturity”.

**RICARDO ZAPATA**

*Médico psiquiatra. Profesor emérito.*

*Facultad de Medicina. Universidad de Navarra*

**JOSÉ MARÍA PARDO**

*Profesor titular. Facultad de Teología. Universidad de Navarra*

*jmpardo@unav.es*

**JOSÉ MANUEL SALAZAR**

*Doctor en Teología. Facultad de Teología.*

*Universidad de Navarra*

Recepción: 28 de febrero de 2023

Aceptación: 25 de marzo 2023

## RESUMEN

Con el propósito de facilitar el acompañamiento del proceso de maduración personal del seminarista durante su periodo de formación, se realiza una clarificación psicológica del constructo «madurez personal», desde el punto de vista de la Psicología Integrada.

Mediante el análisis vivencial del fenómeno se esclarece el concepto de madurez, se concretan los requisitos previos de individuación necesarios para su desarrollo, y se describen los comportamientos y actitudes que caracterizan las diferentes formas de madurez personal.

Se define la madurez psicológica como la forma de funcionamiento psíquico –habitual y estable–, basada en valores y motivaciones egotranscendentes de autonomía responsable, autosuficiencia solidaria e interdependencia interdependiente.

Finalmente, se destaca la importancia que para la configuración de la madurez personal –y especialmente para el seminarista–, tienen la madurez caracterial y la madurez espiritual.

*Palabras clave:* Clarificación fenomenológica; formación de los candidatos al sacerdocio; madurez afectiva; madurez caracterial; madurez cognitiva; madurez espiritual; madurez personal; madurez psicológica; madurez volitiva; seminarista; psicología integrada.

## ABSTRACT

With the purpose of accompanying in the process of personal maturation during the seminarian's formation period, a psychological clarification of the construct "personal maturity" is done, from the integrated psychology perspective.

Through experiential analysis of the phenomenon, the concept of maturity is clarified; the individuation prerequisites necessary for its development are specified, and the behaviors and attitudes that characterize the different forms of personal maturity are described.

Psychological maturity is defined as the type of psychic functioning –habitual and stable–, based on egotranscendent values and motivations of responsible autonomy, supportive self-sufficiency and interdependent independence.

Finally, on stand out the importance of characterial and spiritual maturity on the configuration of personal maturity specially for the seminarians.

*Keywords:* Phenomenological clarification; candidacy for the priesthood formation; affective maturity; characterial maturity; cognitive maturity; spiritual maturity; personal maturity; psychological maturity; volitive maturity; seminarians; integrated psychology.

## 1. INTRODUCCIÓN

La persona llamada al sacerdocio debe reunir una serie de cualidades<sup>1</sup>, que la Iglesia ha ido estableciendo sabiamente a lo largo de los siglos, como requisito para encomendarle tan importante y delicada misión. Uno de estos requisitos, exigidos actualmente por el Dicasterio para el Clero y por la Conferencia Episcopal Española (2016)<sup>2</sup>, es la madurez del candidato al sacerdocio<sup>3</sup>.

Así, el Dicasterio establece en su documento un plan de formación profesional y de consolidación de la maduración personal a desarrollar durante un periodo de 5-6 años. Durante dicho periodo, se espera que el candidato al sacerdocio muestre un nivel de madurez que garantice su capacidad para un adecuado desempeño pastoral.

El problema surge cuando no encontramos en la literatura una definición científicamente satisfactoria de lo que se entiende por madurez psicológica (Gómez Iglesias, 2006; Insa, 2018), ni una sistematización operativa de sus características, que permita la evaluación de la madurez del seminarista o el seguimiento de su desarrollo.

Inferimos por ello que, a la hora de acompañar al seminarista en su proceso de maduración personal, los formadores utilizan criterios personales más o menos explícitos, aceptados socioculturalmente –y acertados en la medida en que se apoyan en la sabia experiencia formadora de la Iglesia–, pero sin base científica. Por este motivo, nos planteamos realizar un estudio sobre la madurez utilizando una metodología psicológica científica.

1 El Magisterio de la Iglesia señala algunas cualidades humanas como parte esencial de la formación de los candidatos al sacerdocio. Cfr. Congregación para la Educación Católica (2008). Orientaciones para el uso de las competencias de la psicología en la admisión y en la formación de los candidatos al sacerdocio. n. 2.

2 Congregación para el Clero (2016). Ratio Fundamental Institutionis Sacerdotalis: El don de la vocación presbiteral. En adelante, RF; Conferencia Episcopal Española (2019). Nuevo plan de formación para los Seminarios Mayores de España. Normas y orientaciones para la Iglesia en España. Formar pastores misioneros. En adelante, RE.

3 En el número 164 de la RE, se señala que “el objetivo principal de la formación humana es alcanzar la suficiente maduración personal para asumir el ministerio presbiteral”. En el ámbito psicológico, en concreto: “en una personalidad estable caracterizada por el dominio de sí, el equilibrio emocional y afectivo, y una sexualidad bien integrada”. Por su parte, el número 41 la RF dice así: “El cuidado pastoral de los fieles exige que el presbítero posea una sólida formación y una madurez interior. (...) el futuro presbítero tratará de desarrollar una equilibrada y madura capacidad para relacionarse con el prójimo. Ante todo, está llamado a vivir la serenidad de fondo, humana y espiritual, que le permita, superada toda forma de protagonismo o dependencia afectiva...”. Además, cfr. Congregación para la Educación Católica. Orientaciones para el uso de las competencias de la psicología (2008, n. 8).

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Al revisar los estudios realizados sobre madurez psicológica, junto a innegables aciertos hemos encontrado ciertas limitaciones metodológicas (Rinaldi, 2014), que van desde la utilización indiscriminada y, por ello, confusa, de los planos de argumentación y del lenguaje de la teología y la psicología – complementarios pero paralelos–, hasta una escasa conceptualización y sistematización de los fenómenos; lo que limita su manejo operativo y la posibilidad de un aprendizaje organizado de la madurez.

Así mismo, se observa en los artículos especializados de los últimos años (Insa, 2019; Morata Mora, 2017; Vial, 2016) una cierta tendencia a focalizar la problemática de la madurez en el área afectiva (Monge, 2003)<sup>4</sup> –dependencia afectiva, inmadurez afectiva, alteraciones en el desarrollo afectivo-sexual– y a tener menos en cuenta las posibles disfunciones de otras áreas de la vivencia, como la cognitiva o la volitiva (Malo Pé, 2007)<sup>5</sup>.

Otro aspecto que llama la atención en la bibliografía consultada (Zacarés y Serra, 1998) es la variedad de rasgos, capacidades, habilidades, estilos de afrontamiento (Chiclana, 2019), que se consideran característicos de la personalidad madura y que en realidad definen lo que sería una deseable vida saludable, virtuosa o de liderazgo; un “buen carácter”, o un funcionamiento psicofisiológico normal, pero no la madurez psicológica (Malo Pé, 2007)<sup>6</sup>.

Otros autores no parecen tener del todo en cuenta que al ser la madurez una forma de funcionamiento vivencial que se va desarrollando y adquiriendo gradualmente, hay que contar siempre, a la hora de su valoración, con el grado o nivel de madurez “esperable” (Doménech et al., 2010; Zapata et al., 2003)<sup>7</sup> a la

4 Se ha especulado que ese destacar la afectividad sobre el resto de las funciones vivenciales al hablar de madurez, sería debido a que “influye profunda y globalmente en toda la personalidad, por lo que es una de las dimensiones básicas de la persona que más contribuyen a su madurez. Por su fácil vulnerabilidad es una de las áreas más importantes en la formación sacerdotal: tal vez sea la más decisiva porque una afectividad enferma puede deformar la realidad con una percepción llena de subjetividad”.

5 Precisamente, “a integración de estos niveles, por medio de la acción libre y responsable, es la causa principal de la madurez psicológica”. Malo Pé (2007, p. 59).

6 Algunos autores ya advierten que los valores de contenido (familiares, sociales, éticos y religiosos, etc.) no son criterios para la madurez psíquica, ya que no puede garantizarse su validez desde el punto de vista psíquico; lo que no quita, y la experiencia así lo indica, que exista una relación de connaturalidad entre valores de contenido y madurez psíquica. Cfr. Malo Pé (2007, p. 141).

7 Esperable para el grado o nivel de madurez que delimita la psicología evolutiva y la experiencia sociocultural del formador.



edad y condiciones bio-psico-socio-espirituales del seminarista, evitando así expectativas desmedidas que puedan confundir metas y objetivos formativos.

En este sentido, parece lógico que al candidato al sacerdocio no se le pueda pedir un comportamiento especial (Cencini, 2007), distinto al que se espera de un chico de su edad –con una vida de piedad activa, eso sí– que pretende seguir –y se supone que inicia enamorado– un camino vocacional con el que aún no se ha comprometido definitivamente.

Tampoco parece necesario a nuestro entender que, como refieren algunos autores, el formador tenga que poseer un grado en psicología; aunque, lógicamente, sí es conveniente que, además de la capacidad de empatía y de la actitud paternal –que se le suponen–, adquiera el suficiente conocimiento del psiquismo humano como para valorar si un comportamiento inmaduro puede ser objeto de corrección y aprendizaje sólo con su ayuda, o bien precisa para su resolución de una atención más especializada (Chiclana, 2019, pp. 470s).

### 3. OBJETIVOS Y MÉTODOS

El estudio tiene como objetivo clarificar y sistematizar el constructo<sup>8</sup> “madurez personal”. Su finalidad no es otra que ayudar a los formadores en la tarea de acompañar la maduración personal del candidato al sacerdocio durante sus años de formación en el Seminario. Se trata de proporcionar un modelo operativo de madurez que identifique con claridad las metas y los pasos a dar en el proceso madurativo, y que permita así una evaluación lo más objetiva posible tanto del grado de madurez del candidato como del tipo y la calidad de sus déficits.

Para ello, se realiza un esclarecimiento fenomenológico (Lersch, 1971)<sup>9</sup> de la “madurez” según el modelo comprensivo de la Psicología Integrada<sup>10</sup>. Así,

8 Un constructo es una construcción conceptual hipotética que se utiliza de manera heurística para facilitar la comprensión de los fenómenos psíquicos. Sólo supone un punto de partida, que se reformula y cambia cuando los datos empíricos lo hacen necesario.

9 El esclarecimiento fenomenológico consiste, básicamente, en un proceso metódico mediante el que se elabora la construcción conceptual hipotética (constructo) de un fenómeno psíquico. Consta de dos fases: en la primera se seleccionan las características esenciales, concretas y conceptualmente definidas del fenómeno; y en la segunda, se organizan dinámicamente y estructuralmente dichas características, de acuerdo con los parámetros y criterios del paradigma de investigación. Una vez elaborado, el constructo puede ser validado mediante su comparación (contrastación) con otros constructos del mismo fenómeno ya validados o consagrados por otros modelos, o por la experiencia práctica. Cfr. Lersch (1971, p. 37).

10 La Psicología Integrada es, a nuestro parecer, el único paradigma psicológico que proporciona una base teórica comprensiva, integral (completa), integrada (estructurada y sistematizada) e integradora (abierta a la incorporación y conciliación de cualquier otro conocimiento psicológico) de la dimensión psicológica del ser

mediante un análisis vivencial y estructural del concepto “madurez”, se delimitan las características esenciales del fenómeno; se concretan los requisitos vivenciales previos, necesarios para su desarrollo; se clasifica la madurez personal y se sistematizan sus diferentes formas describiendo las vivencias, los comportamientos y las actitudes que las caracterizan.

Para el estudio de la “madurez evolutiva” hemos seguido, básicamente, el modelo de desarrollo de H. Remplein<sup>11</sup>, organizado y actualizado con las aportaciones de otros autores (Zapata, et al., 2002). Por su perspectiva fenomenológica –y por lo tanto esencializadora de los fenómenos– nos parece el más acertado y útil en la práctica, tanto para la descripción global y comprensiva de las características biopsicosociales del desarrollo, como para la división de éste en periodos o fases con características propias, entre ellas las de realizar determinadas tareas (Erikson, 1985)<sup>12</sup>.

#### 4. MADUREZ

La palabra «madurez» aplicada al ser humano es de una gran riqueza y complejidad. Desde el punto de vista biológico, se entiende por maduración o madurez el punto del desarrollo biofísico de una especie en el que el individuo reúne todas las características biológicas específicas “plenamente formadas”.

Pero desde el punto de vista psicológico, la madurez no es una etapa más del desarrollo, sino una tarea que debe ser realizada individualmente y que va a depender de la libertad y del esfuerzo del individuo. Todos los individuos

humano. Se fundamenta en el enfoque psicológico expuesto por Philipp Lersch (1898-1972) en su obra “Estructura de la Personalidad”. Cfr. Lersch (1971); Sarró, R. (1971, pp. XVII-XXVII).

11 Otros muchos intentos sistemáticos de dividir el periodo de la madurez en subperiodos o fases –como el del esquema evolutivo de Erikson y los de la mayoría de sus seguidores–, por más que reconozcan los efectos de las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo de los procesos mentales y la importancia del conflicto normativo para la progresión del desarrollo, no dejan de ser elaboraciones y extensiones de los periodos psicosexuales freudianos –delimitados por la activación biológicomaduracional de un nuevo órgano o locus de placer– faltos de consistencia teórica. La síntesis de Remplein, por el contrario, aunque tiene en cuenta los fundamentos anatómico-fisiológicos más importantes del desarrollo psíquico, se atiene al principio de que lo psíquico no depende exclusivamente de procesos corporales, sino que también se halla sometido a leyes propias, y, por tanto, no debe explicarse sólo causalmente. Por otra parte, tiene también en cuenta que el desarrollo psíquico no es un proceso exclusivamente madurativo, como el crecimiento del cuerpo, sino un proceso sometido a la influencia del aprendizaje, cuya meta –la personalidad plenamente desarrollada– se consigue mediante una ardua tarea educativa.

12 La posible objeción a este estudio clásico de que los jóvenes han cambiado mucho desde que Remplein sistematizó las fases y los fenómenos del desarrollo, no es aceptable, ya que, a pesar de su “antigüedad”, la mayor parte de sus propuestas siguen vigentes, gracias a la esencialidad biopsicosocial en que se fundamenta dicha sistematización y a la complementación realizada por otros autores.

alcanzan la adultez –características psicológicas “plenamente formadas”–, pero no todos consiguen un funcionamiento psicológico maduro; y, los que lo consiguen, siempre pueden –hasta su muerte– madurar más<sup>13</sup>.

Una primera aproximación sociocultural al concepto de madurez psicológica puede ser la que aporta el Diccionario de la Real Academia Española, que define el término «madurez» como “Buen juicio o prudencia con que el hombre se gobierna”. También, desde distintos campos de la psicología se han propuesto diversos significados: la madurez como proceso de convertirse en persona integral (Rogers, 2000); como salud mental positiva o bienestar psicológico (Ryff, 2014); como autorrealización (Maslow, 1998); como competencia frente al estrés; etc.

Pero para el objetivo que nos hemos propuesto –ayudar al seminarista a lograr un adecuado nivel de madurez psicológica–, lo que interesa es obtener una definición operativa de los factores esenciales que configuran el fenómeno, con la que poder orientar el aprendizaje de los candidatos, facilitando la comprensión y la superación de posibles comportamientos inmaduros.

#### 4.1. Madurez evolutiva

La primera forma de madurez que hay que considerar es la que corresponde a cada etapa o fase del desarrollo evolutivo del ser humano<sup>14</sup>. Así, se entiende por «madurez evolutiva» el funcionamiento psíquico caracterizado por los comportamientos, actitudes y rendimientos psicosociales, propios de cada una de las fases, estadios o rangos de edad, por los que pasa el individuo a lo largo de su desarrollo (Erikson, 2000)<sup>15</sup>.

En este sentido, se han establecido una serie de «tareas del desarrollo» (Zapata et al., 2002)<sup>16</sup> –andar, hablar, independencia familiar, trabajo, paterni-

13 Así mismo, la madurez en el ser humano no es un proceso irreversible. Aunque implica una disposición estable, ésta puede debilitarse, posibilitando la ocurrencia de comportamientos vivencialmente inmaduros a cualquier edad.

14 Entre los diversos intentos sistemáticos de elaborar, dentro de una teoría del ciclo vital humano, las características de la edad adulta, destacan por su actual aceptación e influencia los modelos de Erikson y de Remplein. Ambas aproximaciones dividen el periodo de la madurez en subperiodos o fases. Cfr. Levinson, Gooden (1989, pp. 1-13); Zapata, Lahortiga, Monge (2003, pp. 339-388).

15 De acuerdo con la teoría del llamado «ciclo vital», cada periodo de la vida viene marcado por una secuencia de cambios biológicos, sociales y emocionales relacionados con la edad, que pronostican el «tiempo más adecuado» para que sucedan ciertos hechos y se realicen ciertas tareas, las llamadas «tareas de desarrollo». Esto es más evidente en el desarrollo temprano del niño –andar, hablar, aprender a leer, etc.–, pero también se acepta, con la debida flexibilidad, para el desarrollo posterior.

16 Se entiende por tareas del desarrollo, los cambios psicosociales que cualquier persona tiene que realizar para afrontar adecuadamente las exigencias psicosociales de cada edad y alcanzar un pleno desarrollo

dad, jubilación, etc.– que el individuo debe realizar en determinadas épocas de la vida, y que marcarían su madurez psicosocial. La no realización de dichas tareas a su debido tiempo, implicaría una mayor dificultad para lograr la posterior ejecución de las mismas, así como para afrontar positivamente los futuros cambios psico-sociales exigidos por el desarrollo (Remplein, 1968, pp. 409-585; Zapata, Lahortiga, Monge, 2003, pp. 339-388).

Como es lógico, el estudio de las tareas del desarrollo va a estar centrado en nuestro caso en las edades correspondientes a la etapa de formación del seminarista. En nuestro medio, el seminarista realiza su periodo de formación en el Seminario durante la edad adulta temprana (de los 20 a los 26 años, aproximadamente). Debería, por tanto, tener prácticamente resueltas las tareas del desarrollo correspondientes a la edad juvenil y estar centrado ya en los retos propios de su edad (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Tareas del desarrollo en las edades juvenil y adulta temprana*

<p><b>PREPUBERTAD - (12 a 14 años)</b></p> <p><b>Orientación:</b> Descubrir la propia identidad</p> <p><b>Familiar:</b> Iniciar la segunda individuación</p> <p><b>Social:</b> Establecer relaciones de compañerismo</p> <p><b>Escolar:</b> Desarrollar valoración moral y conciencia personal</p> <p><b>PUBERTAD - (14 a 17 años)</b></p> <p><b>Orientación:</b> Descubrir el propio yo psíquico</p> <p><b>Familiar:</b> Progresar en la segunda individuación</p> <p><b>Social:</b> Establecer relaciones de amistad grupal</p> <p><b>Escolar:</b> Responsabilizarse de las propias capacidades</p> <p><b>ADOLESCENCIA - (17 a 21 años)</b></p> <p><b>Orientación:</b> Fijar el sentido de la vida</p> <p><b>Familiar:</b> Culminar la segunda individuación</p>
--

psíquico. Dichos cambios serían el resultado de la actualización madurativa de disposiciones intrapsíquicas y del aprendizaje promovido por las demandas normativas del ambiente.

**Social:** Establecer relaciones de solidaridad

**Laboral:** Descubrir la vocación profesional

**EDAD ADULTA TEMPRANA - (20-21 a 30-32)**

**Orientación:** Realizar la “síntesis realismo-idealismo”

**Familiar:** Realizar la “tercera individuación”

**Social:** Establecer relaciones de intimidad

**Laboral:** Establecer una identidad laboral adulta

(Heinz Rempelin, modificado)

En concreto, y de forma muy sucinta, entre las tareas que el adolescente debe resolver (Tabla 1) se encuentra la fijación del sentido de la vida (Rempelin, 1968)<sup>17</sup>, la confirmación más o menos consciente y explícita de un orden axiológico propio y la consolidación de un proyecto existencial personal.

En segundo lugar, el adolescente debe culminar lo que se ha llamado “segunda individuación” o segunda separación del grupo familiar. Su mayor objetividad y realismo crítico le predisponen a un “último” enfrentamiento con las creencias recibidas hasta entonces, que, en realidad, no es más que un intento por incorporar y hacer propias dichas creencias, y lograr así una síntesis unitaria del mundo.

Una tercera tarea de esta edad es la de establecer relaciones de solidaridad. Así, se desarrolla la tendencia a asociarse, a estar en compañía, y el afán de solidaridad basado en la afinidad de ideas y creencias. Todo ello facilita también la unión de sentido entre lo sexual y lo amoroso.

Finalmente, la adolescencia es el momento óptimo para confirmar la vocación profesional. El aumento del afán por producir y rendir favorece la tendencia a entregarse a una tarea como dedicación profesional. El ideal, generalmente identificado con una persona en el periodo puberal, se hace ahora abstracto y muta de intuitivo a reflexivo, convirtiéndose sin especial dificultad en el motor aceptado de un proyecto personal de vida.

17 Según Rempelin, “la aspiración más noble de los adultos jóvenes (20/21 a 30/32) la constituye el anhelo de dar a la vida un sentido más profundo y de llenarla con un valor” (Rempelin, 1968, p. 667).

Con todo, como los límites etarios de las tareas no son más que aproximaciones relativas, aplicables únicamente a la media de una población, y la adolescencia, sobre todo en los varones, se puede alargar más allá de los 21 años (Remplein, 1968, p. 135), se considera normal que a esa edad permanezcan aún sin afianzar algunos aspectos de las tareas adolescentes.

Por ello, no es extraño que durante los primeros años de seminario el candidato al sacerdocio no tenga del todo claro el sentido de su vida; no haya acabado aún de culminar la segunda individuación (o natural autonomía de sus padres); no esté motivado todavía para una relación solidaria; o no haya descubierto del todo lo que supone realmente para él la vocación sacerdotal. Lógicamente, sus comportamientos, en consonancia con sus necesidades vivenciales, van a llamar la atención por «inapropiados» para el estatus y el papel que corresponden a un seminarista «psicológicamente maduro».

Muchos de dichos comportamientos van a ser expresión de dificultades para soportar el aislamiento y la soledad existencial que supone la plena individuación, o para alcanzar el suficiente nivel de madurez individual (independencia, autonomía, autosuficiencia) necesario para poder funcionar trascendentemente.

En cuanto a las tareas que el seminarista en edad adulta temprana debe realizar (Tabla 1) tenemos, en el campo de la orientación, la de lograr una “síntesis realismo-idealismo”. Se trata de un cambio de actitud que la mayoría de las veces sólo se consigue en la edad adulta media. Esta síntesis permite, por un lado, estar convencidos de la validez de los grandes ideales sin el radicalismo de los años juveniles (radicalismo doctrinario, fanático y de «eterno revolucionario»); y, por otro, no capitular ante la realidad, ni sobreestimar el resultado práctico, cayendo en el utilitarismo y el materialismo.

Otra tarea importante a esta edad es la de progresar en la individuación, realizando la “tercera y definitiva separación psicológica” de los padres y demás figuras parentales (incluidas las de profesores, formadores, directores y autoridades en general) (Zapata, 2003)<sup>18</sup>. Con esta tercera individuación se induce una nueva definición interna de sí mismo como sujeto competente y en «soledad confortable» (Zapata, 2003, pp. 867-868) capaz de cuidarse real e intrapsíquicamente, y se inaugura el desplazamiento gradual de sus expectativas

18 Supone la culminación del proceso de separación-individuación del grupo familiar, que se inicia en la infancia con la primera individuación o primera edad de la obstinación (dos a tres años y medio) y se continúa con la segunda individuación o segunda edad de la obstinación en la prepubertad.

sociofamiliares, desde la familia de origen a la potencial familia de procreación – de ordenación, en el caso del seminarista–.

La individuación definitiva y la experiencia de una soledad confortable, va a posibilitar la tarea de establecer relaciones de intimidad. Se trata de compartir lazos emocionales estrechos –de amistad, de cooperación, de comprometerse en empresas comunes, de afiliarse a grupos concretos– sin temor a dependencias emocionales ni pérdidas de la propia identidad. Implica habilidad para la confianza mutua, para sacrificarse por el otro sin sentirse explotado, para ser tolerante y aceptar las diferencias de su forma de ser. En definitiva, de conferir a las necesidades y preocupaciones de los otros la misma importancia que a las propias.

Finalmente, el adulto joven se enfrenta con la tarea de establecer una identidad laboral adulta. La transición desde el trabajo como un aprendizaje o un juego, al campo laboral, puede ser más o menos gradual o abrupta, pero en algún momento de esta etapa de la vida el trabajo se convierte en una actividad central para la estabilidad y progresión intrapsíquicas. Sentirse productivo y competente es parte importante del autoconcepto y de la identidad psicosocial.

En definitiva, la persona que presenta inmadurez por retraso en la resolución de las tareas del desarrollo va a requerir apoyo y protección –lo que supone una dependencia de otros– para afrontar los requerimientos psicosociales correspondientes al estatus y al papel de adulto, en nuestro caso de adulto-seminarista. Dicha dependencia suele tener, en nuestra experiencia, buen pronóstico; salvo que la inmadurez que la provoca tenga como base algún trauma psicológico concreto no resuelto o una disfunción de la personalidad.

## 4.2. Madurez psicológica

Por analogía con la «madurez biológica» (Remplein, 1968)<sup>19</sup>, se puede entender la «madurez psicológica» como el grado de desarrollo biopsíquico en el que el individuo reúne todas las características psicológicas “plenamente formadas”. Así, la madurez psicológica, como la biológica, debería alcanzarse también por el adulto joven.

19 Se entiende por «madurez biológica» el punto del desarrollo biofísico de una especie en el que el individuo reúne todas las características biológicas «plenamente formadas». Se considera que el «prototipo ideal» del ser humano se alcanza entre los 20 y 25 años. Sobre el desarrollo de la morfología somática, cfr. Remplein (1968, pp. 88-93).

El problema es que esto no ocurre siempre así, ya que, al contrario de lo que sucede en la madurez biofísica –en donde el proceso de desarrollo, aunque mediatizado por los factores ambientales, es fundamentalmente biológico–, en la madurez biopsíquica el proceso de desarrollo psicológico proporciona sólo unas características psicológicas de madurez incipiente, que debe ser cultivada y promovida mediante el correspondiente aprendizaje sociocultural (Remplein, 1968, pp. 114-115) para que se pueda llegar a hablar de madurez “plenamente formada”.

Las «vivencias<sup>20</sup> egotrascendentes<sup>21</sup>» (Lersch, 1971) están presentes desde el principio del desarrollo, como ponen de manifiesto, entre otras, las expresiones de cariño del niño y los sentimientos amorosos más o menos interesados del joven. Pero para calificarlas de “plenamente formadas” –es decir, plenamente maduras–, es necesario que dichas vivencias amorosas lleguen a ser las que, integrando –asumiendo y moldeando– los naturales impulsos egosimbóticos –de sentir y moverse– y egocéntricos –de poder y valer–, motiven la conducta de la persona de forma habitual y estable.

Así, el funcionamiento psíquico, que durante la infancia va a estar predominantemente impulsado por valores simbióticos y egocéntricos, va a ir siendo paulatinamente motivado por los valores egotrascendentes del conocimiento amoroso, y las vivencias de autonomía<sup>22</sup>, autosuficiencia<sup>23</sup> e independencia<sup>24</sup>, propias de la «madurez» individual<sup>25</sup>, van a ser configuradas por

20 Se entiende por «vivencia» la experiencia interna de lo vivido. Dicha experiencia supone una forma de interrelación del ser vivo con el ambiente, en la que aquél se comporta afectado por sus necesidades y por lo que percibe en el ambiente. Cfr. Lersch (1971, pp. 16-17).

21 Entendemos por egotrascendentes las vivencias amorosas en cuanto van más allá del mero interés egocéntrico. Respecto a las emociones transitivas o egotrascendentes, consultar: Lersch (1971, pp. 219-244).

22 La autonomía –regirse por las propias «leyes», el propio criterio– implica la capacidad necesaria de autocontrol emocional, autoconvicción cognitiva y autodominio motivacional, como para poder responder –ser responsable– de las consecuencias de los propios actos y decisiones (se gobierna según los propios criterios sabiendo que se hace cargo –que se responde, que se tiene que rendir cuentas– de las consecuencias).

23 La autosuficiencia supone que el individuo se basta a sí mismo para el autoapoyo emocional, la autocomprensión cognitiva y el autoestímulo motivacional; al menos en grado suficiente como para poder salir adelante por sí mismo sin necesitar el apoyo, la comprensión y el estímulo de los demás, y así poder ser realmente solidario (se procura la suficiencia para no ser una carga y poder descargar al otro).

24 La independencia implica que se poseen las suficientes dosis de autoestima emocional, capacidad de autoorientación cognitiva y autoexigencia motivacional, como para poder afrontar una sana interdependencia (en la que el otro es significativo, pero no necesario y mucho menos imprescindible).

25 Se entiende por «madurez individual» la representada por una suficiente capacidad de autogobierno –autonomía, independencia y autosuficiencia–, pero centrada en el yo y en sus intereses, sin una motivación trascendente. Con todo, y por ello, en la formación del seminarista debe hacerse hincapié no sólo en su realización trascendente, sino también en el fortalecimiento de su realización individual, pues aquella sin ésta no sería consistente o incluso ni siquiera soportable.



vivencias de solidaridad<sup>26</sup>, responsabilidad<sup>27</sup> e interdependencia<sup>28</sup>, propias de la madurez psicológica (Allport, 1979)<sup>29</sup>.

En este proceso de maduración de la función egotrascendente, las «vivencias de conocimiento universal» (orientación, unicidad, misión y tarea personal) y de «amor (Zapata, 2007)<sup>30</sup> universal (Zapata, 2006)<sup>31</sup>» (aceptación incondicional, exigencia comprensiva y apoyo subsidiario del mundo de uno mismo y de los demás) se experimentan como una exaltación, unificación y plenitud de la existencia, que refuerza<sup>32</sup> los comportamientos egotrascendentes.

En definitiva, entendemos por madurez psicológica la forma de funcionamiento psíquico, habitual<sup>33</sup> y estable<sup>34</sup>, basada en valores y motivaciones egotrascendentes de autonomía responsable, autosuficiencia solidaria e independencia interdependiente. Dichos valores y motivaciones son generados y desarrollados por la vivencia de conocimiento amoroso universal del mundo, de uno mismo y de los demás, y constituyen un “marcador” objetivo de madurez.

26 Comportamiento caracterizado por la adhesión, apoyo y ayuda incondicionales, a los intereses y necesidades de los otros. Para que sea auténtico y efectivo, y no una carga para el otro, el comportamiento solidario presupone la propia autosuficiencia, al menos en el asunto o aspecto que se trata de ayudar.

27 Comportamiento de la persona que cumple sus tareas y compromisos, y se hace cargo –asume y repara, en su caso– de las consecuencias de sus propios actos y decisiones.

28 Se entiende por interdependencia el estilo de relación humana caracterizado por la predisposición para influir sobre otros y mostrarse sensible a ellos, la tendencia a suministrar y recibir apoyo, a confiar y a que confíen en uno, a definirse uno mismo en relación con otros, y a verse uno mismo no como un ser solitario sino vinculado a otros, que son importantes para la propia vida pero no indispensables. El concepto se diferencia del de dependencia, que viene definido como impotencia, indefensión, falta de control y necesidad de ayuda. Ver con más detalle: Zapata, Lahortiga, Monge (2003, pp. 360-378).

29 La personalidad madura se encuentra orientada en un orden axiológico, en el que lo vivencial es asumido por lo individual y la vivencia y la individualidad configuradas por lo trascendente.

30 Entendemos por amor la vivencia de plenitud existencial que se experimenta al desear y hacer el bien a algo o a alguien que se considera un bien. La primera consecuencia del amor es que transforma la vivencia del que ama en una vivencia de exaltación por lo amado, provocando un especial interés cognitivo por conocer, pensar y recordar; una inclinación benevolente de la percepción; la facilitación impulsiva de la voluntad para la dedicación y la entrega; la complacencia afectiva (alegría y satisfacción); y la activación de conductas de comunicación y unificación con lo amado, que hacen superar la vivencia de limitación individual, transformando la vivencia de soledad y finitud individuales en vivencia de plenitud existencial, de orientación y sentido y, por lo tanto, de confirmación en la existencia. En definitiva, desear y hacer el bien se traduce en la promoción de actitudes de solidaridad, interdependencia y responsabilidad, propias de la madurez.

31 La vivencia de amor universal tiende a suscitar actitudes y comportamientos de trato y atención hacia el otro, análogos a los de una relación paterno-filial: aceptación incondicional, exigencia comprensiva y apoyo subsidiario, que, en definitiva, favorecen la vinculación y el compromiso progresivo, y capacitan para acoger con tolerancia y comprensión la distinta manera de ser y de pensar de los demás.

32 Vivencia de exaltación, unificación y plenitud, que posee un gran poder gratificante, favoreciendo por tanto la reorientación y adecuación biopsicosocial de las naturales expectativas egosimbóticas y egocéntricas del individuo.

33 Se entiende por “habitual” un funcionamiento psíquico que se tiene por hábito, que constituye la forma normal de desenvolverse de una persona. Cfr. Diccionario de la Real Academia Española.

34 Se entiende por “estable” un funcionamiento psíquico consolidado, permanente, que se mantiene en el tiempo independientemente de las circunstancias. Cfr. Diccionario de la Real Academia Española.

Por esto, y dado que la disposición al funcionamiento psicológico maduro depende prácticamente de la vivencia amorosa<sup>35</sup>, parece procedente proponer, como objetivo concreto en la formación del seminarista, el desarrollo y consolidación del trato adecuado en todas las relaciones interpersonales y en cualquier interacción con sus compañeros y formadores. Igualmente, nos parece imprescindible la formación continuada del seminarista sobre aquellos aspectos psicológicos de la madurez que le ayuden a configurar amorosamente sus actitudes y comportamientos psicosociales.

En este sentido, puede ser de gran ayuda para la organización y evaluación del aprendizaje, clasificar el comportamiento maduro de acuerdo con las tres áreas psicológicas –afectiva, cognitiva y volitiva– en que suele dividirse clásicamente el psiquismo. Se estructuran así la madurez individual y la trascendente en una serie de capacidades y comportamientos fácilmente identificables (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Comportamientos característicos de la madurez psicológica –individual y trascendente– según áreas vivenciales*

	<b>Madurez individual</b>	<b>Madurez trascendente</b>
<b>Autosuficiencia solidaria (me autobasto para no cargar/ayudar al otro)</b>		
Afectiva	Autoapoyo	Apoya a los demás
Cognitiva	Autocomprensión	Comprende a los demás
Volitiva	Autoestímulo	Estimula a los demás
<b>Independencia interdependiente (el otro <b>significativo</b>, pero <b>no necesario</b>)</b>		
Afectiva	Autoestima	Estima, valora a los demás
Cognitiva	Autoorientación	Orienta a los demás
Volitiva	Autoexigencia	Exige a los demás
<b>Autonomía responsable (me autogobierno asumiendo las consecuencias)</b>		
Afectiva	Autocontrol	Ayuda a controlarse
Cognitiva	Autocriterio	Ayuda a tener autocriterio
Volitiva	Autodominio	Ayuda a dominarse

35 Con todo, no hay que olvidar que, aunque el desarrollo de la vivencia amorosa tiende a alcanzar su máxima expresión en la edad adulta, para que logre su plenitud, su madurez, necesita ser socioculturalmente aprendida y, por tanto, vivida como una tarea que requiere esfuerzo.

Dichos comportamientos, indicadores de madurez, pueden servir, en nuestro caso al formador, como objetivos específicos para orientar el moldeamiento de las posibles carencias concretas del seminarista. La actitud trascendente de comprender, apoyar y estimular a los demás exige, para que sea posible y auténtica, la previa suficiencia de saber comprenderse, apoyarse y autoestimularse. Lo mismo ocurre con la verdadera interdependencia, que necesita una suficiente base de autoestima, orientación y autoexigencia, para poder valorar, orientar y exigir a los otros. Finalmente, tener criterio y regirse por él es necesario para ayudar a otros a tenerlo.

Finalmente, un funcionamiento psicológico maduro puede verse afectado negativamente y entorpecido por factores biopsicosociales que limiten la capacidad de autogobierno, distorsionen egocéntricamente la escala de valores, o debiliten las vivencias de autorrealización o de amor universal<sup>36</sup>. En definitiva, de todo lo que suponga una limitación o impedimento para la configuración trascendente de la vivencia.

### **4.3. Madurez de las dimensiones psíquicas**

Como ya se ha comentado, la división del psiquismo en tres áreas psíquicas globales –afectiva, cognitiva y volitiva– es sin duda útil, tanto para la comprensión teórica del funcionamiento psíquico de la persona como para la aplicación práctica de esos conocimientos a la modificación del comportamiento.

El ser humano quiere –volición– satisfacer sus necesidades, que le afectan –afectación– como le afecta conocer –cognición– lo que puede satisfacer dichas necesidades. La normalidad de esas tres funciones de la vivencia va a ser condición “sine qua non” para la normalidad del comportamiento; y, como ya se ha dicho, su madurez requisito para la madurez psicológica.

#### **4.3.1. Madurez afectiva**

Desde hace años, la psicología se ha interesado de forma preferente por el constructo «madurez afectiva», lo que sin duda ha derivado en una clara inflación de estudios sobre la misma y en un detrimento de la investigación sobre la

<sup>36</sup> Piénsese en hábitos adquiridos de abuso de tóxicos, adicciones, sentimientos de minusvalía, dependencias emocionales arraigadas o situaciones extremas de precariedad material y psicosocial.

madurez psicológica global y sobre la madurez de las otras dos funciones psíquicas: la cognitiva y la volitiva.

Por otra parte, en psicología es difícil hablar de una función psíquica aislada sin tener en cuenta las demás funciones que integran el psiquismo, y aún es más complicado tratar de aspectos parciales –afectivos, cognitivos o volitivos– de la madurez sin tener en cuenta el conjunto psíquico del que forman parte<sup>37</sup>.

Así, la valoración del grado de normalidad de un afecto va a depender de su relación con otras funciones: el afecto normal debe ser adecuado en calidad y proporcionado en intensidad y duración al significado y al sentido de lo percibido; coherente con el estado psicossomático –tono vital– y con el estado anímico –tono motivacional– del individuo; apropiado a las circunstancias –momento, lugar y situación–; y pertinente a la fase del desarrollo de la persona.

Como vemos, al hablar de significado y sentido de lo percibido estamos introduciendo en la ecuación la variable cognitiva, y al hablar de los estados psicossomático y anímico hacemos referencia de alguna forma a la variable pulsional-volitiva; al hablar de circunstancias estamos implicando al ambiente; y al hablar de grado de desarrollo estamos teniendo en cuenta los posibles diferentes niveles de madurez evolutiva.

Lo mismo ocurre al hablar de madurez afectiva. Si la definimos como función afectiva “plenamente formada” –es decir, como afectividad egotrascendente espontánea–, no estaríamos describiendo más que la normalidad de su desarrollo biopsíquico. Para captar la esencia de la madurez afectiva hay que recurrir a su relación con las otras funciones vivenciales. Así, la madurez afectiva depende de su autogobierno –una función volitiva– orientado –una función cognitiva– egotrascendentemente –la característica de la madurez psicológica–.

En definitiva, se entiende por «madurez afectiva» la forma de funcionamiento psíquico-afectivo, habitual y estable, basada en afectos egotrascendentes. Dichos afectos pueden ser tanto espontáneos o connaturales, generados por la vivencia de conocimiento amoroso universal, como reconfigurados por la misma mediante el aprendizaje y el autogobierno.

37 El psiquismo se rige por el principio integrativo, según el cual todos sus elementos se hallan en relación con todos y ninguno puede ser concebido aisladamente; y todos sus contenidos se organizan de forma natural y coherente en sistemas y estructuras funcionalmente conectadas y codependientes. Cfr. Lersch (1971, pp. 19-24).

La madurez afectiva contribuye así a la madurez psicológica global (ver Tabla 2) mediante la autosuficiencia solidaria –se autoapoya y apoya a los demás–; la vivencia de independencia interdependiente –se autoestima y estima a los demás–; y la vivencia de autonomía responsable (Villegas, 2011)<sup>38</sup> –se autocontrola y ayuda a los demás a controlarse–.

Para evaluar el grado de «madurez afectiva», habría que tener en cuenta la mayor o menor connaturalidad<sup>39</sup> –calidad y orientación– de los afectos con lo que se debe sentir, según la situación y el proyecto de realización personal; la mayor o menor dificultad de reconfiguración trascendente que presentan los afectos espontáneos; la capacidad personal de autogobierno –capacidad de introspección, autocontrol y reconfiguración–; y el aprendizaje reeducativo previo que se haya realizado.

En nuestro caso, lo que se va a pedir al seminarista es que, además de corregir las posibles disfunciones afectivas –inestabilidad, inadecuación, desproporción o incoherencia de los afectos– que puedan darse en su vida psíquica, aprenda a dirigir y expresar sus afectos de acuerdo con el orden axiológico que configura su proyecto de vida y según la vivencia de conocimiento amoroso universal propia de la madurez.

Finalmente, dentro de las disfunciones específicamente afectivas que pueden dar lugar a problemas de madurez y limitar así el rendimiento personal y profesional, destacan, entre otros, los trastornos afectivos –depresivos o ansiosos– y el síndrome de «dependencia afectiva»<sup>40</sup>.

38 La autonomía es “parte de una clara percepción de las necesidades y deseos personales, de una firme voluntad de alcanzarlos, de una aceptación consciente y crítica de las leyes impersonales, de un reconocimiento de los deseos, necesidades y voluntad ajena; y [la persona] trata de tomar en consideración todas estas variables conjuntamente en el momento de asumir sus decisiones”. Villegas (2011, p. 215).

39 La “connaturalidad” de los afectos con el proceso de realización sería la unidad de medida de la madurez afectiva, mientras la coherencia del comportamiento con dicho proceso, independientemente de la mayor o menor connaturalidad de los afectos, sería la unidad de medida de la madurez psicológica.

40 Cfr. RFI, n. 41. “El camino formativo deberá ser interrumpido en el caso que el candidato, no obstante su esfuerzo, el apoyo del psicólogo o de la psicoterapia, continuase en manifestar incapacidad de afrontar de manera realista, aun teniendo en cuenta la gradualidad del crecimiento humano, sus graves problemas de inmadurez (fuertes dependencias afectivas, notable carencia de libertad en las relaciones, excesiva rigidez de carácter, falta de lealtad, identidad sexual incierta, tendencias homosexuales fuertemente radicadas, etc.)”. Congregación para la Educación Católica (2008, n. 2).

### 4.3.2. Madurez cognitiva

Se entiende por «madurez cognitiva» la plenitud del desarrollo de la función cognoscitiva, que normalmente se alcanza con la edad juvenil<sup>41</sup>. Dicha función tiene como base la percepción «objetiva» y el pensamiento racional lógico, que son los que, al proporcionar al individuo la suficiente aprehensión y comprensión de los hechos y circunstancias, le permiten en cada momento la elección libre del bien, sea este real o aparente.

Esto es lo que corresponde a la normalidad psicofisiológica de la función cognitiva que, a lo largo del desarrollo, posibilita la orientación del individuo en espacio y tiempo, y en el conocimiento de los datos de la propia identidad –quién soy–, y de la propia forma de ser –cómo soy–. Desde este punto de vista, de normalidad de la función, habría que tener en cuenta cualquier disfunción de la percepción –ilusión, alucinación<sup>42</sup>–; del pensamiento –ideas obsesivas, sobrevaloradas, delirantes–; o de la consciencia –confusión, desorientación–, que afecte la capacidad de captar la realidad.

Pero cuando hablamos de “madurez cognitiva” nos referimos al conocimiento que el individuo tiene del significado y sentido de sí mismo (Frankl, 2017)<sup>43</sup> –¿qué significa mi vida y qué sentido tiene?– y del mundo –¿dónde estoy, qué hago aquí, de dónde vengo, a dónde voy?–, que va a culminar con la elaboración de una idea propia sobre la existencia, de un código personal de valores interiorizado y asumido, y de un proyecto de vida más o menos consciente y explícito.

Lo normal, como se ha visto en el apartado de las tareas del desarrollo, es que la función orientativa vaya madurando y la persona consolide su propia identidad durante la prepubertad, vaya profundizando en el reconocimiento de su forma de ser –de su yo psíquico– durante la pubertad; y acabe de encontrar y asumir el sentido personal de su vida durante la adolescencia y la juventud.

En definitiva, se entiende por «madurez cognitiva» la forma de funcionamiento psicológico –habitual y estable– basada en el sentido de la existencia –escala de valores, ideario y proyecto de vida– egotrascendente, que la vivencia de conocimiento amoroso universal genera en la persona.

41 Cfr. Rempelin (1968, pp. 421-427).

42 Nos referimos a alteraciones de la percepción motivadas por vivencias traumatizantes: distorsiones y errores perceptivos como ilusiones o incluso alucinaciones.

43 Frankl indica que el sentido de la vida del hombre es una fuerza primaria para el actuar, que se funda en la elección e interiorización de determinados valores de vida. Respecto a esta «voluntad de sentido»: cfr. Frankl (2017, pp. 127-129).

La madurez cognitiva contribuye así a la madurez psicológica global (ver Tabla 2) mediante la vivencia de autosuficiencia solidaria –se autocomprende y comprende a los demás–; la vivencia de independencia interdependiente –se autoorienta y orienta a los demás–; y la vivencia de autonomía responsable –tiene autocriterio y ayuda a que los demás lo tengan–.

En cuanto a la valoración del grado, la mayor o menor madurez cognitiva de una persona dependerá de dos coordenadas: una, el grado de «sabiduría» –sensatez, prudencia y acierto– del modelo teórico en que fundamenta su estilo de vida; y otra, el grado de interiorización y asunción que ha hecho de sus postulados, y que se manifiesta en su comportamiento.

Por ello, al valorar la madurez cognitiva de una persona, en nuestro caso del seminarista, hay que tener también en cuenta la calidad de los contenidos de su ideario; es decir, la adecuación de los criterios por los que se rige con las verdades esenciales de la ley natural<sup>44</sup> y los conceptos científicos comúnmente admitidos por la cultura humana en general; la pertinencia que para su personal realización tienen los postulados y creencias dependientes de la propia subcultura; y la compatibilidad de todo ello con la conducta trascendente, amorosa, propia de la madurez psicológica.

Dentro de los factores que podrían dar lugar a problemas de “inmadurez” cognitiva, se encuentran ciertos aprendizajes cognitivos incorrectos que dan lugar a distorsiones o errores cognitivos; rasgos de personalidad acusados, que tienden a deformar la percepción del mundo y de las relaciones interpersonales –inseguridad, pesimismo, narcisismo, suspicacia, etc.–; y ciertos prejuicios –raciales, de casta, de clase, de sexo, etc.– que predisponen a interpretaciones sesgadas de la realidad y condicionan el juicio y el comportamiento, dando lugar a cuadros de rigidez, ideas sobrevaloradas o actitudes de fanatismo. Todos ellos podrían considerarse, en analogía con lo que se hace en la dependencia afectiva, alteraciones por dependencia cognitiva.

### **4.3.3. Madurez volitiva**

La función volitiva es la encargada de gestionar el comportamiento a seguir ante las propuestas cognitivas y afectivas. Para ello, cuenta con la capacidad de

44 Como es evidente, en el caso del seminarista hay que tener en cuenta también su grado de identificación con el ideario católico y las leyes eclesiásticas vigentes, que subrayan y explicitan la ley natural.

elegir y decidir qué necesidades e impulsos deben ser o no satisfechos por la acción, y cómo debe ser el proceso de su realización.

Lo normal es que, en la persona adulta, dicho proceso se desarrolle con mayor o menor consciencia y esfuerzo, en función de las apetencias e intereses de cada momento y del plan que se haya previsto para la satisfacción de los mismos. En todo caso, para asegurar la normalidad habría que descartar antes cualquier disfunción psíquica –afectiva o cognitiva– que pudiera afectar a las distintas fases de la volición<sup>45</sup>, limitando la voluntariedad efectiva de la conducta.

El funcionamiento volitivo se va desarrollando a lo largo del desarrollo con diversos momentos críticos para el fortalecimiento de la voluntad, como la llamada “edad del no” del niño, la tozudez prepuberal y la rebeldía adolescente. Progresivamente, se va logrando un normal funcionamiento volitivo en todas sus fases –fase propositiva, electiva, impulsiva y ejecutiva<sup>46</sup>–, dentro de una autonomía más o menos autosuficiente.

Pero la madurez volitiva va más allá de la normalidad de sus procesos. Se manifiesta por la facilidad para llevar a cabo conductas de motivación trascendente por encima de posibles resistencias simbiótico-egoicas; facilidad que va a depender también de la “forma de ser” o carácter de la persona y del grado de madurez de las demás funciones psíquicas. Así, la eficiencia del proceso volitivo va a estar influida por la mayor o menor coherencia o connaturalidad de la conducta a realizar, con el ideario y el proyecto de vida de la persona (concordancia cognitiva), y la connaturalidad con los sentimientos y emociones que la acompañen (sintonía afectiva).

En definitiva, entendemos por «madurez volitiva» la forma de funcionamiento psíquico, habitual y estable, caracterizada por la volición –motivación y ejecución– egotranscendente de la conducta; dicho funcionamiento va a estar favorecido por la culminación del desarrollo vivencial y promovido por el aprendizaje.

Como las demás funciones, la madurez volitiva contribuye a la madurez psicológica global (ver Tabla 2) mediante la autosuficiencia solidaria –capacidad

45 Entre las afectaciones de la volición se encuentran las debidas a alteraciones de la capacidad de elección, como la indecisión por ambivalencia u obsesividad, o por apatía o desinterés distímicos; alteraciones de la impulsión, por anergia o psicastenia; y alteraciones de la ejecución por dificultades para la organización o la constancia.

46 Dicha eficiencia implica también otro factor importante para la madurez volitiva: la habilidad para gestionar las resistencias internas (autogobierno).



de autoestimulación y de estimular a otros–; la independencia interdependiente –capacidad de autoexigencia y de exigir a otros–; y la autonomía responsable –capaz de autodominio y de ayudar a dominarse a otros–.

En cuanto a la valoración del grado de madurez, la mayor o menor madurez volitiva de una persona va a depender de la connaturalidad egotranscendente de su funcionamiento volitivo, que a su vez va a estar mediada por la habilidad para la eficiencia electiva, impulsora y ejecutiva de la voluntad, y especialmente, para la resolución de las posibles resistencias simbiótico-egoicas.

En general, el seminarista, que vive en régimen de internado, ayudado por un horario común y por la inercia y el apoyo del grupo de compañeros para realizar las tareas previstas, no suele tener –salvo caso de enfermedad– mayores dificultades volitivas en su día a día. Pero, a veces, estas mismas facilidades pueden enmascarar alguna deficiencia o inmadurez volitivas, que se pondrán de manifiesto más tarde, cuando el seminarista inicie su ejercicio profesional sin compañeros ni figuras de autoridad que lo motiven.

Entre los factores que pueden alterar la volición se encuentran las alteraciones psicológicas que dificultan la elección de la meta, merman la energía psicósomática necesaria para la acción o desorganizan la ejecución de la conducta. Además, pueden darse dependencias volitivas en personas con dependencia psicológica global o personalidad dependiente. En estos casos, el individuo exhibe un aparente comportamiento normal siempre que decidan por él las metas y las tareas a realizar. Finalmente, hay que recordar las conductas descontroladas, ajenas al dominio voluntario, de los trastornos impulsivos –ludopatía, sexopatía<sup>47</sup>, adicciones, etc.– y obsesivo-compulsivos.

#### **4.4. Otras dimensiones de la madurez**

Como ya hemos señalado, existe en general cierta confusión entre las características de la madurez psicológica y otras correspondientes a distintos aspectos de la persona: estilos atractivos de personalidad, tipos de afrontamiento del estrés saludables, mecanismos de defensa «maduros», realización social exitosa, virtudes de convivencia, etc., que algunos autores adjudican a la madurez psicológica cuando propiamente no forman parte esencial de la misma.

47 Sobre la sexualidad integrada en el candidato al sacerdocio y los riesgos psicológicos y de conducta, se pueden consultar: Vial (2016, pp. 93-126); Chiclana (2019, pp. 486-491); Insa (2017, pp. 176-187).

Algo parecido es lo que ocurre con la madurez de dos dimensiones de la persona que complementan y potencian la madurez psicológica, pero no la sustituyen ni deben entremezclarse con ella: la madurez caracterial y la madurez espiritual<sup>48</sup>. El reconocimiento de ambas contribuye a una visión más global de la persona y a una comprensión más integral de la personalidad. Además, la distinción en entidades específicas facilita la identificación de los conceptos clave y de los criterios básicos que deben guiar la formación personal y profesional del seminarista.

#### 4.4.1. Madurez caracterial

Si seguimos el patrón de definición que hemos utilizado para la madurez psicológica, podríamos entender la «madurez caracterial» como el grado de desarrollo biopsíquico en el que el individuo reúne todos los rasgos de su personalidad plenamente formados. Se acepta que el carácter<sup>49</sup>, la forma de ser de una persona, se perfila ya en la infancia, es diagnosticable en la adolescencia, y se hace definitiva en la edad juvenil.

La forma en que la persona se enfrenta con el mundo, haciendo uso de sus distintas facultades —afectos, juicios, decisiones—, le va proporcionando una fisonomía que le diferencia de los demás. En su modo de ser, además de las predisposiciones hereditarias, siempre se encuentran, elaboradas psíquicamente, las experiencias de la vida en forma de disposiciones a vivenciar y a comportarse relativamente estables. Predisposiciones y disposiciones constituyen una totalidad estructurada de sello peculiar, una impronta personal, a la que llamamos carácter<sup>50</sup>.

Los rasgos que componen el estilo de personalidad se consideran normales (Millon y Davis, 1998) en la medida que presentan una integración funcional-

48 Sobre la importancia de la madurez espiritual en la formación de la persona: cfr. Remplein (1968, p. 121).

49 Se entiende por «carácter», la manera de ser peculiar y privativa de cada persona que condiciona su comportamiento, su actitud, sus reacciones, sus emociones, etc., en cualquier aspecto de la vida y en su relación con los demás. Para ampliar la comprensión y el alcance de este término, consultar: Lersch (1971, pp. 39-48).

50 Una acepción diferente es la que se utiliza con un sentido de valor ético. Cuando se afirma de alguien que es “una persona de carácter”, se hace referencia a que posee dos rasgos principales (por otra parte, característicos de la madurez psicológica): “una plena responsabilidad y consecuencia en su obrar; y, por lo tanto, una regularidad en la conducta”. Y cuando se habla de formar y educar el carácter de alguien, se está tratando de fomentar “la fidelidad a sí mismo, la firmeza y la directriz unívoca de su vida”. Lersch (1971, p. 40); cfr. Remplein (1968, p. 58).

estructural<sup>51</sup> entre ellos, y facilitan una relación con el entorno flexible y satisfactoria. Así, son rasgos saludables todos aquellos que favorecen la capacidad para funcionar de forma autónoma y competente, para adaptarse de forma eficaz y eficiente al propio entorno social, y para poner en marcha o mejorar las propias potencialidades; y todo ello con la sensación subjetiva de satisfacción. Por el contrario, un rasgo se considera anormal cuando, por su rigidez e inflexibilidad, predispone a comportamientos desadaptativos o fomenta la producción de círculos viciosos (Millon y Davis, 1998)<sup>52</sup> que perpetúan e intensifican las dificultades ya existentes.

Pero, al hablar de madurez caracterial se hace referencia a algo más que al desarrollo pleno de los rasgos de personalidad del individuo, a su normalidad, o incluso a la calidad o a la armonía estructural de las disposiciones psíquicas, ya que éstas, en sí mismas, son indiferentes respecto a la valoración de madurez<sup>53</sup>.

Lo significativo en la madurez caracterial no es el tipo de disposiciones que se posean –aunque como hemos visto, unos rasgos pueden ser más saludables que otros–, sino la supeditación de dichas disposiciones a un funcionamiento psíquico maduro –egotrascendente–, que se constituye así en rasgo dominante<sup>54</sup> del carácter de una persona. El rasgo “madurez” se convierte en el principio ordenador que configura los demás rasgos y los integra como principio básico a partir del cual resultan adecuados para la interacción amorosa del individuo.

En definitiva, se entiende por madurez caracterial la forma de funcionamiento psíquico, habitual y estable, basada en la egotrascendencia como rasgo de carácter que predomina y configura a los demás rasgos. Esto implica que las diferentes disposiciones y rasgos del carácter, sus vivencias y conductas, con

51 Por ejemplo, las personalidades normales promueven comportamientos que minimizan la incompatibilidad entre las necesidades personales y la presión ambiental, son flexibles en las interacciones, y sus iniciativas y reacciones son proporcionadas y apropiadas a los requerimientos de la situación. Cfr. Millon y Davis (1998, p. 15).

52 Como consecuencia de su rigidez y de su inflexibilidad, el individuo restringe sus oportunidades para nuevos aprendizajes, malinterpreta las experiencias positivas y provoca reacciones en los demás que reactivan problemas anteriores. Cfr. Millon y Davis (1998, p. 16).

53 Tener buen o mal carácter no implica mayor o menor madurez, sino tener o no rasgos virtuosos: la confianza, la moderación, la perseverancia, la responsabilidad, el respeto, el sentido del humor, la integridad, la honestidad y el resto de virtudes humanas. Por supuesto, la madurez personal favorece la adquisición de virtudes y, por tanto, el tener un buen carácter.

54 Dentro de la estructura de la personalidad se distinguen diferentes tipos de disposiciones –rectoras (centrales) y subordinadas (periféricas), rasgos primarios y secundarios, cualidades básicas y accesorias–; y se conocen como disposiciones dominantes aquellas que predominan y determinan el “carácter” o cuadro psíquico global del individuo. Cfr. Rempelin (1968, p. 425).

mayor o menor esfuerzo de autogobierno, se supeditan a la interacción y realización maduras<sup>55</sup>.

Lógicamente, la madurez caracterial se alcanzará con mayor o menor facilidad según sea el punto de partida dotacional de las disposiciones para su configuración trascendente, la capacidad de aprendizaje del individuo, y los esfuerzos educativos de autogobierno caracterial realizados. Por esto, a lo largo del desarrollo la madurez caracterial puede emerger prácticamente de forma connatural en una personalidad dotada de rasgos moderados y adecuadamente moldeados por la educación, y al contrario, las personalidades de rasgos acusados o no bien integrados necesitarán para alcanzarla ejercitarse y realizar un esfuerzo de autogobierno expresivo más importante.

Por otro lado, el grado de madurez caracterial vendrá dado tanto por el nivel de autogobierno caracterial alcanzado por el individuo, como por la mayor o menor idoneidad de sus rasgos psíquicos básicos para experimentar y expresar la vivencia de conocimiento amoroso propia de la madurez. El resultado final sería el grado en que la madurez psicológica cualifica el “carácter” y caracteriza la personalidad global del individuo. A su vez, hay que señalar que la madurez caracterial contribuye a la madurez psicológica global consolidando las disposiciones y actitudes de madurez.

En nuestro caso, hay que resaltar la importancia de que el funcionamiento psíquico maduro del seminarista se consolide como un rasgo de su carácter, como el distintivo de su forma de ser, ya que hasta el rasgo en teoría más positivo –como la paciencia, la mansedumbre, la empatía, etc.–, si no es configurado por la actitud amorosa paterno-filial propia de la madurez, se puede distorsionar, dando lugar a comportamientos inapropiados.

Fuera de esto, cualquier rasgo es valioso en sí mismo para la persona y debería ser aceptado incondicionalmente –paterno-filialmente– e integrado –con el esfuerzo educativo que corresponda<sup>56</sup>– en su personalidad. La educación del

55 Una persona psicológicamente madura puede tener “mal carácter” o disposiciones desadaptativas – de extroversión, pesimismo, pasividad, impulsividad, etc.– que, sin llegar a ser consideradas patológicas (incontrolables), pueden desvirtuar su inicial motivación trascendente del comportamiento. Es decir, que la madurez psicológica no excluye que la persona posea rasgos de personalidad “impropios” de la madurez, que deben ser moldeados por la educación hasta lograr así la madurez caracterológica.

56 Sin duda, una buena forma de afianzar el autogobierno caracterial es practicar las virtudes sociales que cualquier persona y especialmente las dedicadas profesionalmente a la ayuda deben mostrar: tener un «buen» carácter, un estilo de interacción amable, comunicación flexible, razonable, talante acogedor, etc. Pero no hay que confundir tales cualidades con las características de la madurez caracterial.

carácter pasa, no tanto por adquirir o rechazar un determinado rasgo, sino por configurarlo amorosamente.

#### 4.4.2. Madurez espiritual

De forma análoga a la madurez biológica y psicológica, podemos entender la «madurez espiritual»<sup>57</sup> como el grado del desarrollo espiritual en el que la persona posee todas las características espirituales “plenamente formadas”<sup>58</sup>.

Como ocurría con la madurez psicológica, el desarrollo espiritual no es un proceso que llega a término a una edad determinada. Su realización va a depender de una serie de factores relacionados con la actitud libre y responsable de la persona y con fuerzas sobrenaturales independientes, aunque relacionadas con su actividad espiritual. Es decir, el proceso de desarrollo sólo proporciona unas tendencias espirituales incipientes, que deben ser cultivadas y promovidas mediante un acompañamiento familiar y comunitario que facilite su maduración.

La vida espiritual se inicia con la aparición de las primeras vivencias religiosas en el niño y se va a ir desarrollando mediante la relación personal –amorosa, confiada y esperanzada– con Dios, hasta lograr, con la acción de la gracia y el esfuerzo ascético, un determinado grado de connaturalidad<sup>59</sup> con la vida divina. Dicha relación personal con Dios y el esfuerzo por conocer y regirse por su voluntad pueden ser considerados como un primer grado de madurez espiritual, ya que su aparición en la vida de la persona manifiesta un cambio del posible funcionamiento espiritual dependiente de la familia o de la comunidad, más o menos legalista y rutinario, a una vida interior más personal e independiente.

57 Con el término «espiritual» nos referimos a la vida de relación con Dios en el contexto de la religión cristiana; más concretamente, como es el caso del seminarista, de la Iglesia católica.

58 Evidentemente, unas características espirituales –conocimiento y amor– plenamente formadas sólo se dan en la persona de Cristo y en aquellos que acceden a la santidad mediante su conversión en «el mismo Cristo». La plenitud espiritual sería así, realmente, la santidad o perfección cristiana.

59 Se entiende por connaturalidad, la propiedad de naturalidad, conformidad, adecuación, que se da entre dos cosas. Santo Tomás de Aquino distingue, en la vida virtuosa, dos tipos de conocimientos: *per modum cognitionis* y *per modum inclinationis* (*Summa Theologiae*, I, q. 1, a. 6; II-II, q. 45, a. 2). Este segundo tipo de conocimiento se basa, no en un estudio o razonamiento del bien, sino en una empatía o cierta «connaturalidad» que la persona posee respecto del bien. Se trata aquí de un saber principalmente experiencial, interior, muy personalizado. Es conocer algo no sólo con la inteligencia sino también con los afectos y la voluntad, lo cual da a este saber una mayor profundidad por cuanto toda la persona queda involucrada y comprometida. Cfr. Tabossi (2016, pp. 108-111).

Un grado de madurez espiritual más plena supone únicamente una mayor concreción y profundidad de la connaturalidad con la vida divina. Así, se entiende por «madurez espiritual» la forma de funcionamiento espiritual, habitual y estable, generada por la vivencia de conocimiento amoroso universal –concretada en un conocimiento amoroso de Dios<sup>60</sup> y de su revelación–, y caracterizada por un comportamiento ascético virtuoso<sup>61</sup> dirigido a la imitación de Jesucristo y a la identificación con Él.

También hay que advertir, que el funcionamiento espiritual maduro, como el psicológico o más si cabe, puede debilitarse por falta de esfuerzo ascético o ser entorpecido por limitaciones caracteriales u otras dependencias psicológicas. En este sentido, la mayor o menor intimidad y estabilidad en la relación con Dios y de constancia en la práctica de las virtudes serían los indicadores de un mayor o menor grado de madurez espiritual.

De igual manera, así como una deficiente madurez psicológica es terreno poco propicio para la maduración espiritual, una deficiente madurez espiritual no previene ni evita el posible y natural deterioro del funcionamiento motivacional trascendente, es decir, de la madurez psicológica. De ahí, la importancia que tiene para el seminarista –aún más que para cualquier otra persona– mantener en la mejor forma posible un funcionamiento espiritual maduro.

## 5. CONCLUSIONES

La madurez psicológica es, como el psiquismo, un concepto complejo, que debe ser definido y estudiado cuidadosamente si se quiere emplear con propiedad. Especialmente delicado es su utilización en tareas formativas y proyectos vocacionales, dada la trascendencia que su valoración va a tener en las decisiones que se tomen sobre las personas.

La bibliografía especializada que hemos revisado sobre este tema no ofrece, a nuestro parecer, la claridad conceptual y el grado de operatividad que serían

60 Conocimiento amoroso de Dios y de su revelación, que se traduce en una actitud amorosa de tipo filial respecto a Dios, filio-paternal (todos somos ovejas y pastores) respecto a la Iglesia y fraterno-paternal respecto a todos los hombres.

61 El funcionamiento espiritual virtuoso conlleva una «connaturalidad» con el bien y se fundamenta en las propias fuerzas virtuosas humanas –prudencia, justicia, fortaleza y templanza–, que adaptan las facultades del hombre a la participación de la naturaleza divina; en las fuerzas virtuosas divinas –fe, esperanza y caridad–, que capacitan para obrar como hijos de Dios; y en los dones y frutos del Espíritu Santo, que completan y llevan a su perfección las virtudes de los que los reciben. Cfr. Juan Pablo II (1992, nn. 408-416). Sobre la connaturalidad del obrar virtuoso, consultar: Sarmiento, Molina, Trigo (2013, pp. 288-290).

deseables para facilitar el acompañamiento de la madurez del seminarista; madurez que es, sin duda, el objetivo principal de la formación humana para asumir el ministerio presbiteral.

Por ello, desde la base teórica comprensiva que nos proporcionan los patrones y postulados de la Psicología Integrada, se realiza una clarificación de las diferentes formas de madurez que se pueden dar en el ser humano; se delimitan y clasifican de acuerdo con su origen vivencial y su estructura funcional; y se concretan, en cada una de ellas, los requisitos previos, los comportamientos y las actitudes clave que las caracterizan.

Se define la «madurez psicológica» como la forma de funcionamiento psíquico egotranscendente, análoga a la vivencia de tarea y responsabilidad de la realización paternal –ser para otro, responsable de su realización, como parte de la propia realización–, basada en valores y actitudes de autonomía responsable, autosuficiencia solidaria e independencia interdependiente.

Para que la madurez psicológica tenga lugar es necesario que maduren las tres áreas vivenciales –cognitiva, afectiva y volitiva– en que se agrupan las funciones psíquicas. De hecho, todas ellas aparecen estrechamente relacionadas y dependientes unas de otras. Por ello, se advierte que la actual relevancia que se da a la «madurez afectiva» puede ser objeto de confusión si no se interpreta como una mera acentuación de lo afectivo para favorecer su estudio, nunca como algo aislado del resto de la vivencia.

La importancia de distinguir la madurez psicológica de la madurez caracterial y espiritual en la formación del seminarista, queda clara tras la exposición de sus diferentes metas y motivaciones. Se puede ser psicológicamente maduro a pesar de no tener buen carácter o de no tener una vivencia o práctica religiosa. Aunque el tenerlos –o al menos proponérselo– es una aspiración consecuente de la persona psicológicamente madura. Y viceversa, se puede tener un “buen carácter” o realizar una práctica religiosa “organizada” manteniendo un funcionamiento psíquico egocéntrico.

También se pone de manifiesto que las conductas o actitudes virtuosas, competencias y rendimientos, no son equivalentes ni indicadores de madurez, sino características éticamente valiosas y socialmente deseables, que deben ser aprendidas, pero siempre orientadas por la motivación trascendente y la tarea de paterno-maternidad universal propia de la madurez humana.

Con la clarificación de la esencia y estructura del constructo «madurez» hemos dado el primer paso para su posterior validación y un salto de gigante para comprender el otro fenómeno psicológico que supone un impedimento para asumir el ministerio presbiteral: el constructo «dependencia afectiva». Ahora ya podemos entrever toda una serie de posibles dependencias –afectivas, cognitivas o volitivas–, consecuencia de los diversos déficits de madurez, que tendrán que ser esclarecidas y operativizadas en beneficio del seminarista.

## REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1979). *Psicología de la personalidad*. Paidós.
- Cencini, A. (2007). La Madurez Afectiva en la Vida Consagrada. *Vincentiana enero-abril*, 69-81.
- Cencini, A. (2013). *La hora de Dios. La crisis en la vida del creyente*. San Pablo.
- Cencini, A. y Manenti, A. (2016). *Psicología y Teología*. Sal Terrae.
- Chavarría Olarte, M. (1991). *Paternidad y trascendencia*. Minos.
- Chiclana, C. (2019). Formación y evaluación psicológica del candidato al sacerdocio. *Scripta Theológica*, 51, 467-504.
- Conferencia Episcopal Española (2019). *Nuevo plan de formación para los Seminarios Mayores de España. Normas y orientaciones para la Iglesia en España. Formar pastores misioneros*. EDICE.
- Congregación para el Clero (2016). *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis: El don de la vocación presbiteral*. San Pablo.
- Congregación para la Educación Católica (2008). *Orientaciones para el uso de las competencias de la psicología en la admisión y en la formación de los candidatos al sacerdocio*.
- Doménech, E., Rey, F., de la Fuente, J. E. (2010). Desarrollo evolutivo normal. En C. Soutullo y M. J. Mardomingo (Ed.), *Manual de Psiquiatría del niño y del adolescente* (37-51). Panamericana.
- Erikson, E.H. (1985). *El ciclo vital completado*. (ed. 2000). Paidós.
- Fernández Liria, A. y Rodríguez Vega, B. (2004). *Habilidades de entrevista para psicoterapeutas*. Desclée de Brouwer.
- Frankl, V. (2017). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Gómez Iglesias, C. (2006). Criterios y técnicas para evaluar la madurez psicológica del seminarista. *Seminarios*, 181, 301–335.
- Guarinelli, S. (2014). *El sacerdote inmaduro. Un itinerario espiritual*. Sígueme.
- Insa, F. J. (2017). Acompañar en el camino de la madurez a los candidatos al sacerdocio. Una propuesta desde la psicología de Gordon Allport. *Tredimensioni*, 2, 176-187.
- Insa, F. J. (2018). El hombre, el discípulo, el pastor. La formación humana en la tercera edición de la Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis. *Toledana*, 39(2), 87–128.



- Insa, F. J. (coord.) (2019), *Amar y enseñar a amar. La formación de la afectividad en los candidatos al sacerdocio*. Palabra.
- Lersch, Ph. (1971). *La estructura de la personalidad*. Scientia.
- Levinson, D. J. y Gooden, W. E. (1989). El ciclo vital. En H. I. Kaplan y B. J. Sadock (Ed.), *Tratado de Psiquiatría* (Tomo I, pp. 1-13). Masson-Salvat.
- Malo Pé, A. (2007). *Introducción a la Psicología*. Eunsa.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Kairós.
- Millon, Th., Davis, R. (1998). Trastornos de la personalidad: conceptos, principios y clasificación. En Th. Millon y Davis R. (Ed.). *Trastornos de la personalidad* (3-36). Masson.
- Monge, M. A. (2003). La formación de las vocaciones al celibato. *Scripta Theologica* 35(3), 813-832.
- Monge, M. A. (2017). Vida espiritual y enfermedad psiquiátrica. En J. Cabanyes y M. A. Monge (Ed.), *La salud mental y sus cuidados* (201-212). Eunsa.
- Morata Mora, A (2017). Reflexiones sobre la educación afectiva en la estela de la Ratio. *Seminarios*, 63(1), 115–126.
- Pablo II, J. (1992). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Asociación de Editores del Catecismo.
- Prada Ramírez, J. R. (2003). *La madurez afectiva, el concepto de sí y la adhesión al ministerio sacerdotal*. Universidad Pontificia Salesiana.
- Remplein, H. (1968). *Tratado de Psicología Evolutiva*. Labor.
- Rinaldi, F. (2014). Psicología e teología: oltre la convergenza. *Tredimensioni*, 11, 11–20.
- Vial, W. (2016). *Madurez humana y espiritual*. Palabra.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós Ibérica.
- Ryff, C. D. (2014). Revisión del bienestar psicológico: avances en la ciencia y la práctica de la eudaimonía. *Psicoterapia y psicósomática* 83(1), 10-28.
- Sarmiento, A., Molina, E., Trigo, T. (2013). *Teología Moral Fundamental*. Eunsa. pp. 288-290.
- Sarró, R. (1971). El puesto de la obra de Ph. Lersch en la psicología contemporánea. En Ph. Lersch (Ed.) *La estructura de la personalidad* (pp. XVII-XXVII). Scientia.
- Tabossi, G. (2016). El conocimiento del bien por connaturalidad afectiva: el dinamismo integral de la prudencia en la IIa-IIae de la Suma Teológica de santo Tomás de Aquino. *Revista Teología*, 120, 108-111.
- Villegas, M. (2011). *El error de Prometeo. Psico(pato)logía del desarrollo moral*. Herder.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la psicología*. Pirámide.
- Zapata, R. (2003). Celibato y madurez psicosexual y afectiva. *Scripta Theologica*, 35(3), 853-872.
- Zapata, R. (2006). Celibato y madurez psicosexual y afectiva. En J. L. Lorda (Ed.). *El celibato sacerdotal. Espiritualidad, disciplina y formación de las vocaciones al sacerdocio* (81-103). Eunsa.
- Zapata, R. (2007). Psicología y psicopatología del amor. En R. Pellitero (Ed.). *Vivir el amor* (37-43). Rialp.

Zapata, R., Cano, A., Moyá, J. (2002). Tareas del desarrollo en la edad adulta. *Psiquis* 23, 185-197.

Zapata, R., Lahortiga, F., Monge, M. A. (2003). Psicología evolutiva y diferencial (I): Las edades de la vida. En M. A. Monge (Ed.), *Medicina Pastoral* (339-388). Eunsa.

# Un comentario sobre la ley del aborto o interrupción voluntaria del embarazo de 2010 y su modificación de 2023

A comment on the abortion or voluntary interruption of pregnancy act of 2010 and its amendment of 2023

**LILIANA MIJANCOS GURRUCHAGA**

*Universidad de las Islas Baleares*

lmmijancos@gmail.com

Recepción: 28 de enero de 2023

Aceptación: 15 de marzo 2023

## RESUMEN

El reconocimiento de la dignidad de todo ser humano en nuestra Constitución y las leyes internacionales suscritas por España en este sentido, son contrarias a la legalización del mal llamado derecho a abortar, porque no se quiere tener un hijo, o no se puede física y/o psicológicamente con esta obligación. No se han implementado medidas legales que ayuden a una madre en dificultades, bien sea para tener a su hijo o darlo en adopción si no se encuentra con fuerzas para afrontar la maternidad. Este artículo analiza los distintos argumentos en los que se basan los autores que defienden el aborto como un derecho y pone de manifiesto las numerosas falacias y tergiversaciones de la verdad. Lo cierto es que ha ido extendiéndose el error a muchos países de Europa y parte de América por la pasividad de los que no estamos de acuerdo con estas medidas autodestructivas del ser humano.

*Palabras clave:* Aborto, dignidad humana, derechos fundamentales, persona jurídica, vida humana.

## ABSTRACT

The recognition of the dignity of every human being in our Constitution and the international laws signed by Spain in this regard, are contrary to the legalization of the misnamed right to abortion, because one does not want to have a child, or not being able to physically and/or psychologically with this obligation. No legal measures have been implemented to help a mother in difficulty to have her child or give it up for adoption, if she does not have the strength to face motherhood. This article analyzes the different arguments on which the authors who defend abortion as a right are based and highlights the numerous fallacies and distortions of the truth. The truth is that the error has been spreading to many countries in Europe and part of America due to the passivity of those of us who oppose these self-destructive measures of the human being.

*Keywords:* abortion, human dignity, fundamental rights, legal person, human life.

## 1. INTRODUCCIÓN

El aborto es un tema de plena actualidad en España. Pero hablar del aborto es un tema incómodo, en seguida nos ponemos a la defensiva. Los políticos no han debatido el asunto; tan solo lo han impuesto unos y han callado los otros, pero empieza a ser necesario poner negro sobre blanco. España lleva 13 años esperando la resolución del recurso de inconstitucionalidad que el Partido Popular presentó contra la llamada Ley del aborto o de interrupción voluntaria del embarazo de 2010 (en adelante LIVE)<sup>1</sup>. La mayoría conservadora del pleno del Tribunal Constitucional (en adelante TC) no quiso abordar un tema de tanta importancia, y dejó pasar el tiempo irresponsablemente, hasta que el 27 de julio de 2022 se aprobó en el Congreso una Ley orgánica<sup>2</sup> que obligó a renovar el TC, estableciendo una mayoría de izquierdas que vendrá a resolver asuntos pendientes, como era la constitucionalidad o no de la ley del aborto vigente de 2010. Tras la renovación del TC, la deliberación por el pleno de la ponencia presentada por el magistrado Enrique Arnaldo sobre el recurso de inconstitucionalidad promovido por el PP contra diversos preceptos de la LIVE 2/2010, no obtuvo el apoyo del Colegio de Magistrados, por lo que el magistrado antedicho declinó la redacción de una nueva sentencia de acuerdo con los argumentos de la mayoría. En consecuencia, el Presidente del Tribunal, Cándido Conde-Pumpido designó como ponente a la Vicepresidenta Inmaculada Montalbán, para que procediera a elaborar una nueva resolución, que desestimara el recurso de inconstitucionalidad<sup>3</sup>. De esta forma se falla a favor de la constitucionalidad de la norma que estableció el mal llamado “derecho” de las mujeres a la interrupción de su embarazo, de forma libre, dentro de las primeras 14 semanas de gestación (art. 14) y hasta las 22 semanas por causas médicas (art. 15) que recogía la LIVE de 2010.

Como vemos, no se trata de analizar la constitucionalidad o no de dicha ley, que es lo que debería hacer un TC independiente, sino de una decisión política que luego será revestida de los argumentos jurídicos necesarios. A esta ley que

1 Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. BOE núm. 55, de 04/03/2010.

2 Ley Orgánica 8/2022, de 27 de julio, de modificación de los artículos 570 bis y 599 de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. BOE núm. 180, de 28 de julio de 2022.

3 Nota informativa 9/2023 del TC. [https://www.tribunalconstitucional.es/NotasDePrensaDocumentos/NP\\_2023\\_009/NOTA%20INFORMATIVA%20N%C2%BA%209-2023.pdf](https://www.tribunalconstitucional.es/NotasDePrensaDocumentos/NP_2023_009/NOTA%20INFORMATIVA%20N%C2%BA%209-2023.pdf).

regula el aborto de 2010 se ha añadido recientemente la Ley 1/2023<sup>4</sup> que modifica la LIVE de 2010, cuyo contenido comentaremos más adelante.

El 24 de junio de 2022 saltó la noticia en todos los medios de comunicación: el Tribunal Supremo de Estados Unidos había anulado la sentencia *Roe v. Wade* con la que el mismo Tribunal reconoció erróneamente el mal llamado derecho al aborto en los Estados Unidos en 1973. La decisión se tomó en el caso *Dobbs v. Jackson Women’s Health Organisation*<sup>5</sup>, en el que los jueces reconocen que la Constitución americana no recoge ese derecho y confirmaron la ley de Mississippi que prohíbe la interrupción del embarazo después de las 15 semanas. La sentencia no viene a abolir el derecho al aborto, sino que serán los Estados individuales libres de aplicar sus propias leyes en la materia. La respuesta del Parlamento Europeo no se ha hecho esperar ([UE] P9\_TA (2022) 0302)<sup>6</sup>. Con fecha 7 de julio se ha aprobado una Resolución de ideología radical proaborto que declara el aborto como un derecho y propone su inclusión en la Carta (punto 2). Además, identifica el aborto con la “salud y los derechos sexuales reproductivos” (punto 1), lo que viene a ser una contradicción y una manipulación del lenguaje opuesta a la verdad. Nadie está en contra de la salud sexual y reproductiva de las mujeres, y mucho menos las personas que defienden la vida de la madre y del ser humano no nacido. En el punto 10 llega a pedir a los Estados miembros que reconozcan legalmente el aborto, así como que promuevan “sistemáticamente” la ideología proaborto en los Estados Unidos, tal como exponen los puntos 13 y 14 de dicha Resolución. Entendemos que estas afirmaciones están fuera absolutamente de las competencias de la Unión y que, por otro lado, no es admisible la imposición de una ideología a toda la población europea. Estas posturas proaborto responden muchas veces a presiones y campañas en los medios de comunicación, sin haber realizado un análisis adecuado del problema.

La Resolución viene a resultar incongruente con la reciente aprobación del Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo ([UE], 2021/692)<sup>7</sup> por el que se establece el programa Ciudadanos, Igualdad, Derechos y Valores que comienza considerando que la Unión “se fundamenta en los valores de respeto de la

4 Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. BOE núm. 51, de 1 de marzo de 2023.

5 [https://www.supremecourt.gov/opinions/21pdf/19-1392\\_6j37.pdf](https://www.supremecourt.gov/opinions/21pdf/19-1392_6j37.pdf).

6 Resolución del Parlamento Europeo, de 7 de julio de 2022, sobre la decisión del Tribunal Supremo de los Estados Unidos de revocar el derecho al aborto en los Estados Unidos y la necesidad de garantizar el derecho al aborto y la salud de las mujeres en la Unión (2022/2742(RSP))

7 Reglamento (UE) 2021/692 del Parlamento Europeo y del Consejo de 28 de abril de 2021 por el que se establece el programa Ciudadanos, Igualdad, Derechos y Valores y por el que se deroga el Reglamento (UE) 1381/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo y el Reglamento (UE) 390/2014 del Consejo.

dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos” (Considerando segundo). No nos parece casual que la dignidad humana aparezca en primer lugar, ni tampoco que diga “dignidad humana” ya que se refiere a todo ser humano. Eso es el concebido y no nacido: un ser humano. Nadie puede negar esta afirmación. Entre los objetivos del programa destacan promover los derechos, la no discriminación y la igualdad (art. 2. b) y la lucha contra la violencia (art. 2. d).

Por otro lado, la reciente presentación del ideologizado Informe Matic<sup>8</sup> con fecha 23 de junio de 2021, declarara el aborto como un “derecho humano” de la mujer, no considerando el derecho fundamental del no nacido a la vida y a la integridad física. Plantea eliminar la posibilidad de objeción de conciencia de los médicos; cuestiones ambas que resultan intolerables: porque sería declarar el derecho de un ser humano a disponer de la vida de otro ser humano, contrario al principio de igualdad. Constituye sin duda un ataque a la libertad de conciencia del profesional médico, contraria al art. 10.1 Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Como vemos, el aborto es un tema de actualidad en España, en Estados Unidos y en Europa. Para hablar del complejo problema del aborto vamos a abordar el tema desde una triple perspectiva argumental filosófica, jurídica y científica sobre el ser humano, que es el objeto del aborto. En cada una de estas tres categorías, queremos recoger los argumentos de autores que defienden posturas a favor y en contra. Finalmente, recogeremos nuestras conclusiones y propuestas.

## **2. EL RECONOCIMIENTO DE LA DIGNIDAD HUMANA COMO DERECHO FUNDAMENTAL EN LOS TEXTOS JURÍDICOS**

La Constitución alemana reconoce la dignidad humana en su art. 1 como un derecho subjetivo humano fundamental. Sin embargo, el Derecho español no lo incluye entre los derechos fundamentales (arts. 14 a 29 CE), pero lo reconoce como fundamento del orden político y la paz social (art. 10). En el Derecho español la dignidad no es un derecho subjetivo, pero sí lo es el derecho a que se reconozca la dignidad de todo ser humano, tal como se recoge en el articulado constitucional, que tiene una validez jurídica inmediata derivada del poder normativo de la Constitución.

8 Con 378 votos a favor, 255 en contra y 42 abstenciones. [https://www.europarl.europa.eu/meps/es/197441/PREDRAG+FRED\\_MATIC/main-activities/reports-shadow](https://www.europarl.europa.eu/meps/es/197441/PREDRAG+FRED_MATIC/main-activities/reports-shadow)

### 3. EL SER HUMANO, LA PERSONA JURÍDICA Y EL SUJETO JURÍDICO EN EL DERECHO

Una vez reconocida la dignidad del ser humano en nuestro Derecho, la primera consecuencia lógica es el reconocimiento de todos los derechos fundamentales que le asisten, para lo que el ordenamiento jurídico procede a su personificación. La personificación es un mecanismo jurídico para dotar a ese sujeto de todos los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico.

La humanidad de su ser es el primer argumento y fundamento del derecho a ser reconocido como tal para que se garantice el derecho a ser respetado por los demás y garantizar el respeto hacia sí mismo. En nuestro ordenamiento jurídico, la Constitución en el artículo 10.2 CE establece que las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España. Al respecto, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 comienza en su Preámbulo considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. No utiliza la palabra “persona”, habla de los “seres humanos”, todos son libres e iguales en dignidad y derechos, por lo que se podría concluir que se están utilizando las expresiones “seres humanos” y “persona” en un sentido idéntico. El art. 15 CE se desvincula del concepto jurídico civil de persona, para acoger el concepto amplio “todos los seres humanos”. La personalidad jurídica debería ser reconocida como una cualidad inherente a la naturaleza del ser humano, al que le hace titular de todos los derechos humanos. Sin embargo, el Código Civil [CC] español en su art. 29.1 reconoce que el ser humano no nacido se le tiene por nacido a todos los efectos que le sean favorables<sup>9</sup>; pero ¿hay algo más favorable que el derecho a nacer, a vivir y a su integridad física? ciertamente se le otorga protección en nombre de la dignidad humana, pero no hasta el punto de que se le considere “persona”. El Código Civil español reconoce que el no nacido tiene derecho a heredar o recibir donaciones, pero no a vivir o a nacer si su madre no quiere. Nuestra legislación civil en particular deja claro que la dignidad del ser humano no es igual para todos, no todos tienen derecho a vivir o nacer por igual (sanos y enfermos o con

<sup>9</sup> Art. 29 Código Civil español. [CC] Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. Gaceta de Madrid, núm. 206, de 25/07/1889. BOE-A-1889-4763. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1889-4763>.



“anomalías” –como dice la ley del aborto española en su artículo 14–, queridos o no queridos) y no se le reconoce igual en todas las fases de su vida, ni en todas las circunstancias, lo que nos parece de todo punto irracional e inconstitucional.

La vida del ser humano es un constante cambio desde su concepción hasta la muerte, nunca se detiene el cambio. La redacción del art. 29 CC debería decir: “Todo ser humano tiene personalidad jurídica”, sin establecer plazos ni barreras temporales artificiales para respetar o no la vida de un ser humano en función de la edad que tenga o la salud. Nuestra legislación le considera un ser inferior, aunque sea un ser humano. Negar la personalidad a un ser humano no es un progreso jurídico ni algo novedoso. Por el contrario, es una idea regresista y regresiva a un oscuro pasado jurídico, tal como ocurría con los *fili* o los esclavos o *servus* en el Derecho Romano, en el que eran considerados sujetos jurídicos, pero no personas. Ambos tienen deberes jurídicos, pero no derechos subjetivos en sentido pleno, donde el cabeza de familia tenía plenos poderes para disponer de la vida o la muerte de sus hijos (Navas, 2014).

El art. 15 CE dice que todos tienen derecho a la vida, por lo que Calvo-Álvarez (1996) deduce con toda lógica:

Como hay vida humana, hay también ineludiblemente un sujeto humano, que no puede ser otro que el único titular de su propia vida. (...) Ese, y ningún otro, es el único titular de su propia vida. (...) Resulta teóricamente inconcebible admitir la hipótesis de que la titularidad de la vida de un ser humano corresponda a otro ser humano. Cuando fenómenos de este género se dan en la práctica, nos encontramos ante casos de flagrante y directa violación de la dignidad humana (pp. 32 y ss.).

El concepto de persona tiene un carácter convencional, dado que es el resultado de la decisión del legislador. Es, en palabras de Robles (2015) una “situación jurídica del individuo” o también “un otorgamiento de las normas de Derecho”, pero “no es una cualidad natural” como sí lo es el concepto ser humano, que es “una realidad natural de carácter físico-psíquico” (pp. 912 y ss.). Hoy en día, aunque parezca mentira el *nasciturus*, siendo un ser humano y un sujeto de Derecho, no tiene concedida por el ordenamiento jurídico español la categoría de persona; tan solo se le concede la categoría de sujeto de Derecho, o “bien jurídico” constitucionalmente protegido, tal como le denomina el Tribunal Constitucional ([TC], sentencia 53/1985, FD7). Lo cierto es que en realidad es un bien jurídico legalmente desprotegido.

Desde un punto de vista formal, ser sujeto jurídico significa, en palabras de Robles (2015) “ocupar una situación en un ámbito jurídico, ser destinatario de la comunicación jurídica y, en consecuencia, ser sujeto potencial de deberes y/o derechos” (p. 917). El *nasciturus* puede ser “sujeto jurídico persona” o “sujeto jurídico no persona”, en función de lo que decida el legislador. Se entiende que se es “sujeto jurídico no persona” cuando se les reconoce ciertos derechos, pero no tienen la titularidad, solo el uso o la administración. En el caso del *nasciturus* en el Derecho español, podemos decir que tiene ciertos derechos, pero la titularidad de su derecho a la vida e integridad física o su derecho a nacer lo ostenta su madre; es otra persona quien tiene capacidad para decidir si vivirá o no.

Como vemos, no se ha querido “personificar” al ser humano no nacido. Sin embargo, llama la atención que algunos autores planteen “personificar” cosas. Existe una tendencia a una extensión impropia del término persona a seres no humanos. Se habla de “persona electrónica” refiriéndose a un robot (Brant, 2016), o “persona animal” (Altares, 2015 o Singer, 1999) para dotar de nuevos derechos a los animales, o “persona naturaleza” (García Gutiérrez, 2011) referido a ríos, mares, bosques, con la finalidad de preservar la naturaleza. Claro que es bueno proteger a los animales y la naturaleza en general de los abusos humanos, pero conviene llamar cada cosa por su nombre. Todo ello supone una manipulación injustificada del lenguaje. Persona se refiere solo a seres humanos dado que el concepto de persona es un concepto principalmente filosófico, que se refiere a la singularidad de cada individuo de la especie humana. Como vemos, el proceso de personificación de las cosas se está desarrollando en paralelo a la cosificación de la persona, mediante una relativización de la verdad y de los conceptos que desdibujan la realidad, convirtiendo la verdad en la decisión de una mayoría. Tal como afirma Beorlegui (2011, p. 447):

Muchas de las importantes discrepancias a cerca del ser humano son consecuencia de la no correcta distinción de planos entre lo que es la realidad y lo que queremos que sea; de la diferencia entre la ciencia y la filosofía, incurriendo en sucesivos reduccionismos de carácter metodológico, epistemológico, ontológico y antropológico.

#### **4. LA DIGNIDAD JURÍDICA CONSTITUCIONAL DEL SER HUMANO COMO FUNDAMENTO DE SU DERECHO A VIVIR. EL GIRO INTERPRETATIVO POSTERIOR DEL TC**

La concepción actual de dignidad jurídica del Tribunal Constitucional español no se concibió así por los padres de la Constitución. Tampoco en la Constitución alemana, que sirvió de base para la nuestra. Ello es debido a que la concepción constitucional de dignidad humana originaria ha sufrido un giro interpretativo. La Alemania de postguerra estaba bien aleccionada de lo que ocurre cuando se niega la dignidad a cualquier ser humano, tras la tragedia del holocausto por lo que surge una fuerte conciencia de renovación en la sociedad alemana que se refleja claramente en el discurso que dio Adenauer (1975) en la Universidad de Colonia en 1946 donde afirma que “la persona humana tiene una dignidad única y un valor insustituible”; afirmando que “el poder del Estado encuentra sus límites en la dignidad y los derechos inalienables de la persona”, dejando claro que se dejaba la dignidad del ser humano fuera del margen de disposición del Estado (Oehling de los Reyes, 2010, pp. 86 y ss.). La expresión “todos tienen derecho a la vida y a la integridad física” recogida en la Ley Fundamental de Bonn en su art. 2.2 ya fue interpretada por el Tribunal Constitucional alemán en 1975 afirmando “donde existe vida humana, corresponde dignidad humana” (p. 155) moviéndose en un concepto amplio de persona (no solo a partir del nacimiento) entendiendo que la vida humana se presenta dentro del ordenamiento de valores como principio supremo.

Nuestra Constitución de 1978 reconoce la dignidad como un principio axiológico y recoge la misma expresión que la Constitución alemana. El art. 15 CE reconoce que “todos tienen derecho a la vida”, con la inicial pretensión de universalizar el derecho a la vida, incluyendo al ser humano desde el inicio de su vida hasta el final. Así lo interpretan autores como Fernández Segado (1992, p. 210) y Oehling de los Reyes (2010, p. 156). La Constitución defiende que la protección del ser humano debe ser igual para todos. Además, debemos tener en cuenta que el principio de igualdad tiene un carácter trasversal, que obliga a interpretar cualquier cuestión bajo su prisma.

En los años 70 se vislumbra un cambio interpretativo del “todos” en el TC alemán, que comienza a admitir en algunos casos tasados la práctica del aborto. En España, el cambio interpretativo del TC fue ya en los años 80; primero, en la STC 75/1984 y más tarde en la famosa sentencia 53/1985. Esta sentencia del TC

de 1985 no niega la dignidad del no nacido, pero comete el error de contraponer o enfrentar la dignidad y la vida del no nacido con la dignidad de la mujer embarazada, distinguiendo dos categorías en la vida humana: la del no nacido y la del que ha nacido, utilizando el concepto de persona como artilugio lingüístico para cosificar al feto, lo que supone en la práctica, una negación de su dignidad. La STC 212/1996<sup>10</sup> llega a establecer una diferenciación entre embrión y feto o *nasciturus*, como si se tratara de dos categorías con distinta naturaleza y dignidad y, por tanto, distintos derechos fundamentales, llegando en la STC 116/1999<sup>11</sup> a aceptar la constitucionalidad de una tercera categoría, el llamado “preembrión”, que no es un término con aval científico o médico sino una construcción o invención lingüística del legislador para justificar la manipulación de seres humanos en su primer estadio de vida individual ya definidos genéticamente. Es lo que Aparisi llama la posible “instrumentalización del ser humano por el ser humano” (2002, p. 102). La dignidad humana es la que hace que “el ser humano sea en sí mismo un fin y no un medio para alcanzar fines de otros sujetos de Derecho” (Delpiazzi, 2001, p. 27). A partir de entonces, se abre el melón: la madre podrá disponer de la vida de un individuo humano genéticamente definido, distinto de ella misma, primero como excepciones, en determinados supuestos y finalmente de manera libre, sin causa hasta la semana 14, de momento. El derecho a la vida del no nacido se ha ido reduciendo primero en base a supuestos determinados y luego por plazos establecidos por criterios acientíficos, decididos por el legislador<sup>12</sup>.

## 5. DISCRIMINACIÓN DEL FETO CON ALGUNA ENFERMEDAD

La Ley integral para la igualdad de trato y la no discriminación de 2022<sup>13</sup>, reconoce en su Preámbulo que la evolución de nuestra sociedad exige una respuesta más amplia y eficaz para abordar los retos que tiene por delante en materia de inclusión, ciudadanía y disfrute de derechos humanos y libertades

10 STC212/1996 de 19 de diciembre de 1996 que decidía sobre el Recurso de inconstitucionalidad contra la Ley de 28 de diciembre de 1988 de donación y utilización de embriones humanos.

11 STC116/1999 de 17 de junio sobre constitucionalidad de la Ley 35/88 de Técnicas de reproducción asistida donde se inventa el término preembrión entendido como “grupo de células”, como una fase anterior al embrión, no siendo en absoluto un término científico o médico, sino una construcción lingüística legal para justificar la cosificación y consiguiente manipulación de seres humanos.

12 Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. BOE núm. 55.

13 Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. BOE núm. 167, de 13 de julio de 2022.

fundamentales, sin discriminación alguna, incorporando expresamente los casos de enfermedad o condición de salud, estado serológico y/o predisposición genética a sufrir patologías y trastornos. Estamos totalmente de acuerdo y por ello resulta contrario a la ley el llamado “derecho a nacer sano” que viene a sustentar el derecho a matar el feto que viene con posibles alteraciones genéticas (por ejemplo, un síndrome de Down) o enfermedades graves en un nivel inferior, hasta el día anterior a su nacimiento, lo que la LIVE llama “graves anomalías en el feto”. Esta norma entendemos que es contraria al concepto constitucional de dignidad e igualdad, ya que supone exigir unos determinados estándares de salud al feto, clasificando a determinados seres humanos como “indignos de vivir” al más puro estilo nazi que entendemos contrario al “carácter indeleble de la dignidad”, entendiendo que “dignidad = esencia del hombre” (Nipperdey, 1954, p. 14) y especialmente en cuanto a los enfermos incurables. También entendemos contrario al concepto constitucional de dignidad del ser humano, la manipulación de embriones. En este sentido, Stark (2005) afirma:

La obtención de células madre de embriones para fines de investigación, viola la dignidad humana. Las modificaciones positivas de la herencia genética humana, en especies de cultivos humanos, en poder total del médico o de su cliente, y que determinan la condición individual del ser humano posterior, se pueden observar también como una importantísima violación de la dignidad del ser humano (pp. 496 y 497).

Este planteamiento nos lleva a preguntarnos si existen distintos grados de dignidad en el ser humano. Los más sanos, más dignidad, o los más listos... podemos llegar al absurdo, totalmente contrario a nuestros valores constitucionales de igualdad y no discriminación. Y es que la dignidad no requiere conocimiento del yo, salud, razón ni capacidad de autodeterminación. Simplemente no existe el ser humano sin dignidad.

Entendemos que no existe un “derecho a un hijo sano”, como quien compra una mascota. Tampoco es cierto que un niño sano vaya a ser más feliz que un niño enfermo o con limitaciones. La felicidad de un niño depende mucho más de su entorno que de su salud.

## 6. PARTAMOS DE CRITERIOS CIENTÍFICOS: CUANDO COMIENZA LA VIDA DEL SER HUMANO

Nadie duda que el derecho a la vida de todo ser humano es el derecho más prioritario e importante de todos los derechos humanos; es un derecho subjetivo y su protección debe ser garantizada por los poderes públicos. Pero, ¿cuándo hay vida humana? Si queremos ser honestos, la respuesta a esta pregunta debe estar basada en razones científicas, biológicas y no políticas o ideológicas.

Resulta llamativo llegar a plantearse si somos vidas humanas en cualquier momento antes del nacimiento, como hacen algunos autores, llegando a decir que no, que “la investigación revela que el feto es un ser humano en potencia” (Jarvis Thomsom, 1983, p.36). Pero la autora no aporta ninguna investigación científica que apoye esta afirmación. Para abordar el estatuto biológico del embrión, es necesario buscar una opinión experta, una opinión científica sobre genética. El científico genetista, padre de la genética moderna, el doctor Lejeune (1993) afirmaba en una de sus Conferencias:

El embrión tiene su propia individualidad y es capaz de dar órdenes al organismo de su madre. Si la información de los genes está en el ADN (ácido desoxirribonucleico), la clave para entender cuando se produce el inicio de la vida de un nuevo ser humano, es la constitución de la *identidad genética* de cada nuevo ser (...). La vida comienza en el momento en el que toda la información necesaria y suficiente se encuentra reunida para definir un nuevo ser. Comienza, por tanto, exactamente en el momento en el que toda la información aportada por el espermatozoide se une a la aportada por el óvulo, constituyendo una nueva realidad que reúne toda la información necesaria y suficiente para determinar la constitución genética de un nuevo ser humano, independiente de su madre. (...) Sabemos con certeza que toda la información que definirá a un individuo, que le dictará no solo su desarrollo sino también su conducta ulterior, sabemos que todas esas características están escritas en la primera célula. Este minúsculo embrión al 6° o 7° día con tan solo 1,5 mm de tamaño, toma inmediatamente el mando de las operaciones. Él y solo él es quien detiene la menstruación de la madre produciendo una nueva sustancia que obliga al cuerpo amarillo del ovario a ponerse en marcha. Tan pequeño como es, es él quien, por una orden química, fuerza a su madre a conservar su protección. (...) A la edad de un mes el ser humano mide 4,5 mm. Su minúsculo corazón late desde hace una semana y sus brazos, piernas, cabeza y cerebro ya están formándose.

En el mismo sentido se expresan otros científicos como Tomás y Garrido (2011) o Jouve de la Barreda (2020). Tal como expresa Böckenförde<sup>14</sup>: “El programa genético de desarrollo ya está listo, existe, y ya no necesita de ninguna complementación adicional” (2004). Jarvis Thomsom (1983) niega que el embrión sea un ser humano y basa sus razonamientos en afirmar: “miremos un embrión, es una partícula amorfa, de protoplasma aparentemente coagulado. No tiene orejas ni ojos ni cabeza. No puede andar ni hablar; no lo puedes vestir ni lavar” (p. 41). A ello tenemos que contestar que el embrión hay que mirarlo con los ojos y las gafas adecuadas: el ojo del científico y el microscopio o la ecografía. Sería lo mismo que decir: miremos una estrella, es una luz insignificante. Tendrá que decirnos un astrónomo a la vista de un telescopio espacial qué es esa estrella. Además, tenemos que añadir que no se trata como dice la autora de un “potencial bioquímico para convertirse en uno de nosotros” (p. 50), puesto que no es un individuo que puede llegar a ser; por el contrario, el individuo ya es, ya tiene completa toda su información genética individual y personal, distinta de la de su madre. Ya tiene definido el color de su piel, de sus ojos, el pelo, etc. En este sentido se expresa Finnis (1983) cuando afirma que:

La unión de dos células sexuales, dan lugar a una constitución genética única (no la del padre ni la de la madre, ni una mera yuxtaposición de los dos) que, a partir de ahí y durante toda su vida, por larga que sea, determinará sustancialmente los rasgos del individuo. Esta nueva célula es la primera etapa en un sistema dinámico integral que no tiene mucho en común con las células sexuales femeninas y masculinas aisladas (pp. 140 y ss.).

Con referencia a Judith Thomsom, afirma que no sabe por qué razón la autora “pasa por alto la característica humana más distinta y radical de todas, el hecho de que la concibieron padres humanos” (p. 141). Esta es la razón que expone John Finnis para no tener que esperar diez semanas (como sugiere Thomsom) para decir que se trata de un ser humano digno de protección. Finnis parte de la idea que el niño no nacido es, desde la concepción, una persona, y por tanto, no debe ser discriminado por motivo de la edad.

Si reconocemos, apoyados en la base científica expuesta, que el niño no nacido, el feto o el embrión tienen una individualidad genética radical distinta respecto de sus padres, no se puede mantener que la mujer dispone de “su” cuerpo cuando decide un aborto. En este caso, la mujer decide sobre un cuerpo que no es el suyo, que se trata de un individuo distinto de ella. Negarle la característica

14 <https://www.blaetter.de/ausgabe/2004/oktober/bleibt-die-menschenwuerde-unantastbar>

de “ser distinto” no es posible desde un punto de vista científico, puesto que tiene vida y toda su información genética completa e individual; tampoco podemos negarle la característica de humano, puesto que pertenece a la especie humana. En este sentido se expresa claramente Finnis (1983) cuando afirma “el cuerpo del niño es el cuerpo del niño, no de la mujer (...) y el aborto significa poner las manos encima de, manipular ese cuerpo” (p. 136). Esta afirmación de Finnis, aunque parece una obviedad, ha sido y sigue siendo negado por algunas feministas (no todas) y asociaciones abortistas. Sin embargo, el autor afirma que el niño no nacido no tiene derecho de reclamación hohfeldiano (Peña Freire, 2010)<sup>15</sup> que le permita permanecer dentro del cuerpo de su madre en todas las circunstancias. A este planteamiento tenemos que decir: el niño no pidió llegar ahí; la madre consintió en tener una relación sexual de la que lógicamente se derivan unas consecuencias, aunque éstas no sean queridas ni buscadas. Es como la persona que tiene un accidente con el coche. Probablemente puso toda la diligencia para no tener el accidente, no perseguía esa finalidad, pero sabía al coger el coche que podía ocurrir. A veces las consecuencias de un accidente de tráfico se arrastran toda la vida, y no por eso tengo derecho a salir corriendo y omitir el deber de socorro. Toca asumir responsabilidades de los propios actos. Todos vemos claro que nuestras acciones generan responsabilidades que no podemos eludir, aunque no buscáramos esos resultados (un embarazo o atropellar). En este punto queremos aclarar una cuestión: según datos del Ministerio de Sanidad (2019) el 90,90 % de los abortos en España se practica a petición de la mujer (Tabla 6)<sup>16</sup>. El aborto por grave riesgo para la vida de la madre representa solo un 5,85 % de los casos y el aborto por riesgo de graves anomalías del feto un 2,93%. Por tanto, la mayoría aplastante de los abortos se practican sobre madres que tuvieron una relación sexual libre y consentida, sin poner medios anticonceptivos, o que habiéndolos puesto, por accidente, se ha quedado embarazada.

A propósito de las referencias al feto como “un ladrón” de Thomsom y las referencias de Finnis (1983) que afirma “El ladrón no tiene derecho a estar ahí, es realmente injusto que esté ahí” (p. 138), entendemos que no se trata de un

15 Peña Freire (2010, p. 63). El autor analiza la obra de Hohfeld y las 4 relaciones jurídicas fundamentales que defiende. Una relación lo es entre dos sujetos o partes que se encuentran vinculados entre sí normativamente en unos términos específicos que son los que constituyen la relación y determinan su tipo. Desde un punto de vista objetivo, cada relación está formada por dos posiciones correlativas entre sí (...). Una de ellas es Derecho/deber. La definición precisa de lo que sea un derecho en sentido estricto se sostiene sobre su correlativo: el deber. A tiene un derecho frente a B cuando B tiene un deber hacia A de hacer o no hacer algo; si el deber se incumple, entonces diremos que el derecho ha sido violado (Hohfeld 1919, pp. 36-38).

16 [https://www.mschs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/tablas\\_figuras.htm](https://www.mschs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/tablas_figuras.htm). En el mismo sentido Datos de Epdata. <https://www.epdata.es/datos/cifras-aborto>. Consultado 26/3/2021.



“ladrón” sino más bien de un “invitado”. El hombre y la mujer que inician una relación sexual están “invitando” a la llegada de un nuevo ser humano. Por esa razón es justo que permanezca hasta su viabilidad. Parece razonable que ambos sean responsables de las consecuencias de esos actos. Tampoco parece admisible que el padre participante en la concepción no sea tenido en cuenta en la toma de decisiones posteriores, ni asuma responsabilidades por sus actos. No es verdadero feminismo, ni se defiende el empoderamiento o la dignidad de la mujer al tratarla como alguien que no sabe tomar decisiones o asumir responsabilidades.

## **7. LA DECISIÓN DE LA MATERNIDAD SE DEBE TOMAR ANTES DE LA RELACIÓN SEXUAL, NO DESPUÉS**

Otro argumento utilizado a favor del aborto es que “la maternidad debería ser una decisión consciente y por tanto, voluntaria” (Carbajal, 2009, p. 250). Estamos de acuerdo. La educación sexual debe reorientarse seriamente, dado el fracaso constatado que supone el alto número de abortos en España<sup>17</sup>. En efecto, hay una toma de decisión cuando dos personas realizan el acto sexual, con el posible riesgo de embarazo. El feto no llega de París en el pico de una cigüeña; el motivo de la gestación son unas relaciones sexuales previas, no un azar, un okupa, un intruso. No parece razonable que la madre tome la libre decisión de tener o no un hijo *a posteriori*, después de su concepción. Parece más razonable que la madre decida libremente esta cuestión antes de tener una relación sexual, antes de la concepción. Que en caso de considerar que se ha equivocado, que hubo un error y no quiere las consecuencias de sus actos, no parece razonable que sea un ser humano inocente ajeno a la relación sexual, quien se haga responsable con su vida del error o el cambio de parecer de la madre. Se ha producido un desenfoque del momento en que la mujer debe tomar la decisión. Como señala Oehling de los Reyes (2010), la posibilidad de ejercicio de esta decisión surge, no desde el momento que existe ya un *nasciturus*, sino “desde el momento en que –por libre y propia voluntad, sin coacción– se realiza el coito sin utilización de ningún tipo de medida contraceptiva, con el riesgo que conlleva” (p. 290). La libre decisión de la mujer para tener un hijo o no, la tiene en el momento anterior a las relaciones sexuales, donde puede decidir tenerlas o no, con medidas contraceptivas o no. Todo acto libremente realizado, tiene unas consecuencias y responsabilidades que

<sup>17</sup> Según datos del Ministerio de Sanidad 99.149 durante el año 2019. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social - Profesionales - Interrupción voluntaria del embarazo - Datos Estadísticos - Tablas y Figuras (mscbs.gob.es)

debemos asumir, no solo la madre, sino el padre y la sociedad en su conjunto. El Estado debe asumir su obligación de protección de la madre y del niño. No puede ser que el Estado solo ofrezca el aborto como única solución para los enormes problemas que pueda tener una madre embarazada. Tampoco nos parece razonable obligar a la madre a criar ese hijo no querido, de lo que no somos partidarios, pues existen otras oportunidades de vivir para ese niño, con padres adoptivos que desean recibirlos y criarlos con el amor que merecen.

Jarvis Thomsom (1983) nos plantea qué tiene de valor un embrión humano. La autora responde negándole un valor real si la madre no le quiere; afirma que “un organismo tiene serio derecho a la vida solo si posee la idea del *yo* como sujeto continuo de experiencias y otros estados mentales, y cree que es en sí mismo una entidad continua” (p. 81), afirmación que nos parece poco defendible. En primer lugar, el valor del embrión o del feto es intrínseco al ser y no depende del amor de su madre, grande o pequeño; hablar de “serio derecho a la vida” significa que existe un derecho a la vida serio y otro poco o nada serio, lo que resulta frivolar una decisión existencial que nada tiene de relativa o graciosa. En segundo lugar, poseer la idea existencial del *yo* es una situación que puede darse o no. Un bebé recién nacido no tiene idea del *yo*; algunas personas nacen con enfermedades como el autismo y no llegan nunca a tener esa experiencia del *yo*. Otros pierden la idea del *yo* por demencia senil o Alzheimer y no por ello pierden su derecho a la vida ni su dignidad. No podemos admitir que en este caso sería factible matar al niño cuando descubrimos su autismo (normalmente a los dos años), pues sería una manera de acercarnos a los argumentos del nacionalsocialismo de Hitler que “consideraba razonable el exterminio de discapacitados mentales y físicos que estaban internados en instituciones, sin el conocimiento de sus familias, a lo que le llamaron eutanasia” (Jiménez Burillo, 2007, pp. 33 y ss.). Exigir la conciencia propia del *yo* al ser humano para ser titular de derechos es una condición contraria a los principios y valores constitucionales de justicia e igualdad (art. 1 CE), contraria a la dignidad intrínseca de todo ser humano. Además, este argumento serviría para permitir el infanticidio, pues el bebé recién nacido tampoco tiene conciencia del *yo*.

## 8. LA INCONSTITUCIONALIDAD DE LA LIVE 2/2010<sup>18</sup> A LA LUZ DE LA PROPIA JURISPRUDENCIA CONSTITUCIONAL. SU FORZADA CONSTITUCIONALIDAD

Tal como hemos comenzado este artículo, el TC ya decidió en el pleno del 9 de febrero de 2023<sup>19</sup> elaborar una nueva resolución, que desestime el recurso de inconstitucionalidad.

Declarar la constitucionalidad o no de la ley, corresponde al TC, pero queremos hacer un comentario basándonos en la Sentencia TC 53/1985 de 11 de abril sobre el Recurso previo de inconstitucionalidad 800/1983 presentado por José María Ruíz Gallardón contra el texto definitivo del Proyecto de Ley Orgánica de reforma del art. 417 bis del Código Penal. A la luz de dicha sentencia podemos decir que la LIVE de 2010 debería declararse inconstitucional. La ST 53/1985, reconoce que la vida del *nasciturus* es un “bien jurídico” cuya protección tiene fundamento constitucional en el art. 15 CE; “la vida es una realidad desde el inicio de la gestación ... y que termina en la muerte” (FD 5 y 7). Reconoce la sentencia que “la gestación ha generado un *tertium* existencialmente distinto de la madre” (FD5). La sentencia reconoce que el art. 15 CE se redactó con la expresión “todos” porque quería incluir el *nasciturus* en sustitución de la expresión “todas las personas” y por tanto, “debemos afirmar que la vida del *nasciturus* ... es un bien jurídico constitucionalmente protegido por el art. 15 de nuestra norma fundamental” (FD7). La sentencia reconoce además que el Estado tiene obligación de abstenerse de interrumpir o de obstaculizar el proceso natural de gestación y de establecer un sistema legal para la defensa de la vida que suponga una protección efectiva de la misma, pero esta protección no puede tener un carácter absoluto, sino que como ocurre con todos los bienes y derechos, en determinados supuestos puede estar sujeto a limitaciones. Es el caso en que la vida del *nasciturus*, como bien constitucionalmente protegido, entra en colisión con derechos relativos a valores constitucionales de muy relevante significación como la dignidad de la mujer. La sentencia afirma que:

Ni la vida del *nasciturus* puede prevalecer incondicionalmente frente a los derechos de la mujer, ni los derechos de la mujer pueden tener primacía absoluta sobre la vida del *nasciturus*, dado que dicha prevalencia supone la desaparición, en todo caso, de un bien no sólo constitucionalmente protegido, sino que encarna

<sup>18</sup> Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. BOE núm. 55, de 04/03/2010.

<sup>19</sup> Nota informativa 9/2023 TC. Op. Cit.

un valor central del ordenamiento constitucional. Por ello, en la medida en que no puede afirmarse de ninguno de ellos su carácter absoluto... (FD9).

Esta es precisamente la interpretación del TC que colapsa y debería convertir en inconstitucional la LIVE 2/2010. En su art. 14 establece la primacía absoluta de los derechos de la mujer sobre la vida del *nasciturus* en los términos que el TC declara inconstitucionales, en la medida en que la mujer puede decidir abortar libremente un niño de 14 semanas, anulando todos los derechos del *nasciturus*. Por otro lado, la sentencia del TC exige el consentimiento de la madre para la práctica del aborto en los supuestos excepcionales. Dicho consentimiento se está vulnerando cada día. Ciertamente la madre firma la autorización, pero sin que se le brinde la oportunidad de informarse debidamente, sin ver qué va a destruir. No se establece legalmente la posibilidad de que la madre vea en una ecografía el feto de 13 o 14 semanas que piensa abortar, que sería la manera de prestar un consentimiento plenamente libre. Es como disparar a un saco que molesta, sin saber ni mirar qué hay dentro. Consideramos que a la luz de la STC de 1985 resulta inconstitucional prestar un consentimiento desinformado con el fin de facilitar el aborto, en lugar de intentar evitarlo, ya que es una de las obligaciones del Estado reconocidas por la propia sentencia del TC: proteger la vida del *nasciturus* (FD7) y su integridad física.

## **9. APORTACIONES DE LA NUEVA LEY DEL ABORTO DE 2023 QUE MODIFICA LA VIGENTE DE 2010**

La nueva LO 1/2023 de 28 de febrero que modifica la LIVE de 2010<sup>20</sup> ha introducido novedades que vienen a eliminar las pocas garantías que presentaba la ley de 2010:

1º- Se elimina el consentimiento paterno, materno o del tutor para adolescentes de 16 años en adelante (art. 13 bis). La adolescente no podrá votar, pero podrá abortar.

2º- Se elimina el requisito del art. 14 de la LIVE de 2010 de informar a la mujer embarazada de los derechos, ayudas y prestaciones públicas de apoyo a la maternidad de que dispone. Parece que no interesa que la mujer pueda

<sup>20</sup> Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. BOE núm. 51, de 1 de marzo de 2023.

convencerse de seguir adelante con la vida de su hijo, y resulta prioritaria la decisión de abortar.

3º- Se elimina el plazo de reflexión de 3 días que la mujer embarazada debía esperar para evitar decisiones por arrebatos o precipitación, con consecuencias tan graves para el feto y para la madre.

4º- Establece un Registro de objetores de conciencia para los sanitarios que no quieran participar en un aborto en el art. 19 ter, y les prohíbe formar parte de Comité clínico recogido en el art. 16. A este respecto la Organización Médica Colegial<sup>21</sup> ha puesto de relieve su malestar con esta ley, ya que la Administración no puede trasladar a los médicos la responsabilidad de practicar el aborto. Un registro de objetores no aporta nada a la Administración y con estas listas se puede manejar información que podría perjudicar a los profesionales; lo que sí aportaría es un registro de médicos dispuestos a practicar abortos, si lo que se quiere es garantizar la prestación.

5º- Define el aborto como un derecho fundamental, posibilitando la utilización del procedimiento especial para la protección de los derechos fundamentales de la persona previsto en el art. 114 de la Ley 29/1998 de 13 de julio reguladora de la Jurisdicción Contenciosa Administrativa.

6º- Establece en el art. 9 que la educación afectivo sexual, en todas sus dimensiones, forma parte del currículo durante toda la educación obligatoria, y será impartida por personal que habrá recibido la formación adecuada para ello en consonancia con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Este artículo introduce un tema realmente polémico. No cabe duda de que los adolescentes deben recibir una formación integral de la afectividad, pero la visión antropológica de la misma no es la misma en todos los ciudadanos. Resulta inaceptable que el Estado entre en la intimidad de nuestros hijos e imparta una formación sexual que puede no estar de acuerdo con nuestra concepción del ser humano y sus relaciones.

21 <https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2022/09/02/630f536b21efa0a92c8b45bf.html>.

Declaraciones de Tomás Cobo, Presidente de la Organización Médica Colegial (OMC) (El Mundo, 2 septiembre de 2022).

## 10. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La cuestión del aborto no se ha planteado de manera rigurosa ni se ha abierto un debate social y jurídico. Por tanto, es más importante que nunca promover, fortalecer y defender la justicia, los derechos y los valores de respeto de la dignidad y derechos de todos los seres humanos y sobre todo de los más desprotegidos, entre ellos, el no nacido. El feto es un ser humano digno de protección, no solo de su herencia, como hace el Código Civil español, sino de su integridad física y su vida. Ningún ser humano debería poder disponer de la vida de otro ser humano. Si todos somos iguales ante la ley, deberíamos afirmar que la madre y el hijo son iguales ante la ley, que los enfermos y los sanos son iguales ante la ley. Si la dignidad humana constituye un derecho fundamental del ser humano, no puede existir un derecho fundamental a abortar, pues resulta incompatible.

Ciertamente, cada vez es más difícil impedir las leyes a favor del aborto. Por ello, la mejor manera de afrontar el problema es, en primer lugar, trabajar en la promoción de una cultura a favor de la vida, que diga y promueva la verdad sobre el aborto: qué es, como se practica, qué consecuencias tiene en la madre y el padre. Cuando se habla de una educación afectivo-sexual, debe exponerse con claridad las consecuencias de banalizar las relaciones sexuales y las responsabilidades que se asumen. Se trata por tanto de una labor cultural y formativa a favor de la dignidad del ser humano y el valor de la vida humana. En segundo lugar, desde un punto sociosanitario y económico, el Estado debe asumir sus responsabilidades ante el alarmante número de abortos en una sociedad envejecida como la nuestra. Hay que crear un clima social de apoyo a la maternidad y a la paternidad y de ayuda a las familias con menos recursos. Debemos destinar partidas presupuestarias concretas para favorecer la natalidad. Es preciso establecer adopciones ágiles que permitan a la mujer seguir adelante para hacer feliz a su hijo y a otras personas que no pueden tenerlos. Y finalmente, hay que cambiar estas leyes cada vez más agresivas contra la vida, ya que el Derecho forma las conciencias de los pueblos y no es indiferente una ley que permite matar. Es menos mala una ley de supuestos que una ley de plazos, pero el mensaje social en ambos casos es el mismo. Cuando una ley permite el aborto, una multitud irreflexiva pensará que es “algo bueno o indiferente”; se va produciendo una deformación paulatina de la conciencia social. Una ley que permita la destrucción de vidas inocentes implica un daño social gravísimo, al admitir como algo “normal” y “justo” un crimen tan grave, tal como comenta

Jiménez (2019, pp. 198 y ss.). El desprecio a la vida humana en palabras de Navas (2014, pp. 64 y ss.) manifestado en prácticas como el aborto o la eutanasia, ha generado una desmoralización generalizada y es la primera causa de muerte en el mundo.

## REFERENCIAS

- Adenauer, K. (1975). *Reden 1917-1967. Eine Auswahl*. DVA.
- Alexy, R. (2001). *Teoría de los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Alonso Álamo, M. (2008). Sobre “Eutanasia y derechos fundamentales”. Recensión del libro de Fernando Rey Martínez. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 10-r3, 1-8. <http://criminet.ugr.es/recpc/10/recpc10-r3.pdf>.
- Altares, G. (2015). La orangutana Sandra y otras “personas no humanas”. Causas judiciales en varios países abren una nueva vía en el reconocimiento de los derechos de los animales. *Diario El País*, de Madrid. 18 de diciembre de 2015
- Altisent Trota y col. (2002). Comité de Ética de la SECPAL. Declaración sobre la eutanasia de la Sociedad Española de Cuidados Paliativos. *Medicina Paliativa* 9 1, 37-40.
- Aparisi Miralles, Á. (2002). Genoma humano, dignidad y derecho. *Revista de Derecho y Salud* 10,1, 95-104.
- Atienza, M. (1993). *Tras la justicia. Una introducción al Derecho y al razonamiento jurídico*. Ariel.
- Beorlegui, C. (2011). La singularidad del ser humano como animal bio-cultural. *Revista Realidad*, 129, 443-480.
- Böckenförde, E. W. (2004). Bleibt die Menschenwürde unantastbar? *Blätter für deutsche und internationale Politik*. <https://www.blaetter.de/ausgabe/2004/oktober/bleibt-die-menschenwuerde-unantastbar>
- Brant, T. (2016). EU: Robot Workers Are Electronic Persons. *PCMAG*. [pcmag.com](http://pcmag.com), 22 June 2016. Web. 12 Jan. 2017. <https://www.pcmag.com/news/345515/eu-robot-workers-are-electronic-persons>.
- Calvo-Álvarez, J. (1996). *Aborto y Derecho, Consideraciones críticas en torno a la doctrina del Tribunal Constitucional español*. Ser. Publicaciones Universidad de Navarra.
- Carbajal, M. (2009). *El aborto en debate. Aportes para una discusión pendiente*. Paidós Tramas sociales.
- Davies, J. (1988). Le genie génétique. *La Recherche*, 188, 1-26.
- Delgado Rojas, J.I. (2020). Dietmar von der Pfordten, Dignidad humana. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*. 20, 496-501.
- Delpiazzo, C. (2001). *Dignidad Humana y Derecho*. Universidad de Montevideo.
- Dürig, G. (1976). Kommenzar zum Grundgesetz, art.1. *Maunz/Dürig/Herzog, Grundgesetz Kommentar*. C.H Beck, nota 5,1-I.6.

- Ferrer U. (1996). La dignidad y el sentido de la vida. *Cuadernos de Bioética*, 26 (2º), 191-201.
- Finnis, J. (1983). *Debate sobre el aborto. Pros y contras del aborto*. Cátedra.
- García Gutiérrez, J. (2011). El tópico de la personificación de un río (presencia del mismo en la literatura latina y en la española). *Revista de Estudios Extremeños*, 67, 1, 35-46.
- Gross Espiell, H. (2003). La dignidad humana en los instrumentos internacionales sobre derechos humanos. *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época*, 4, 193-223.
- Hersch, J. (1982). La vie à son juste prix. *Schweiz med Wschr*, 112 (Supl 13), 29-30.
- Herranz, G. (2002). Eutanasia y dignidad del morir. Comunicación de las Jornadas “Bioética y dignidad en una sociedad plural”. Universidad de Navarra, 21 al 23 octubre 1999. *Vivir y Morir con dignidad*. Eunsa. <https://www.unav.edu/web/unidad-de-humanidades-y-etica-medica/material-de-bioetica/eutanasia-y-dignidad-del-morir>.
- Hofmann, H. (1993). *Die versprochene Menschenswürde*, Humboldt-Universität.
- Insee, J. (2006). Menschenwürde: die säkulare Gessellschaft auf der Suche nach dem Absoluten. *Archiv des Öffentlichen Rechts [AöR]*, 131, 2, 173-218.
- Jarvis Thomsom, J. (1983). *Debate sobre el aborto. Una defensa del aborto*. Cátedra.
- Jiménez, F. M. (2019). *Un grito en Ramá. El aborto, un genocidio socialmente aceptado*. Blurb.
- Jiménez Burillo, F. (2007). *El holocausto nazi*. Mediaactive. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/110926/9/El%20holocausto%20nazi%20CAST.pdf>.
- Jouve de la Barreda, N. (2020). *El mensaje de la vida; credo de un genetista*. Encuentro.
- Jouve de la Barreda, N. (2012). Vida humana, persona, dignidad y eutanasia. *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*. Vol. XXVIII, 297-233. <https://www.revistaderecho-sanitario.com/vida-humana-persona-dignidad-y-eutanasia-por-nicolas-jouve-de-la-barreda/>.
- Kant, I. (2005). *La Metafísica de las costumbres*. Trad. Adela Cortina Orts y Jesús Marcial Conill Sancho. Tecnos.
- Keown, J. (1992). The law and practice of euthanasia in Netherlands. *Law Q Rev*, 108, 51-78.
- Lajeune, J. (1993). *¿Qué es el embrión humano?* Rialp.
- Lajeune, J. (2019). *En el comienzo, la vida, Conferencias inéditas (1968-1992)*. Colección Estudios y Ensayos.
- Marker (1990). A Dutch Treat. *Human Lije Rev*, 16, 7-26.
- Nipperdey, H. (1954). *Die Würde des Menschen*. Neumann.
- Navas, Alejandro (2014). *El aborto, a debate*. Ed. Universidad de Navarra.
- Ochoa Ruíz, N. (2020). La proposición española de Ley Orgánica reguladora de la eutanasia a la luz de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Revista de Derecho y genoma humano. Genética, biotecnología y medicina avanzada*. 53, 127-174. <https://vlex.es/vid/proposicion-espanola-ley-organica-861583402>.
- Oehling de los Reyes, A. (2010). *La dignidad de la persona*. Dykinson.



- Peña Freire, A. (2010). Concepto y estructuras de las potestades jurídicas. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. (CEFD), 21, 1-28.  
<https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/285/3011>.
- Pérez Cantó, P. y Casaús Arzú, M. (1993). *La mujer latinoamericana ante el reto del S.XXI. IX Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la mujer*. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rey Martínez (2008). *Eutanasia y derechos fundamentales*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Robles, G. (2015). *Teoría del Derecho. Fundamentos de Teoría Comunicacional del Derecho*. Vol. I. Cívitas Thomsom Reuters.
- Serrano, J. M. (2006). Sentencias constitucionales sobre la muerte digna. *Persona y Derecho*. 54, 229-256.
- Singer, P. (1999). *Liberación animal*, Madrid, Trotta.
- Singer, P. (2000) *Una izquierda darwiniana. Política, evolución y cooperación*, Crítica.
- Stark, C (2005). Introducción a la dignidad humana en Derecho alemán. *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, 9, 487-497.
- Sulmassy, D.P. (1994). Death and human dignity. *Linacre Quart.* 61(4), 27-36.
- Tomás y Garrido, G.M. (2011). *Cuestiones actuales de bioética*. Eunsa (2 ed.).
- Tomás-Valiente Lanuza, C. (2014). Dignidad humana y sus consecuencias normativas en la argumentación jurídica: ¿un concepto útil? *Revista Española de Derecho Constitucional*, 102, 167-208.
- Tomás-Valiente Lanuza, C. (1997). La regulación de la eutanasia en Holanda. *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales (ADPCP)*. Vol L. <https://blog.uclm.es/cienci Aspenales/files/2016/09/2tomasyvaliente.pdf>.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Catedra.
- Verdu, L. (1984). *Estimativa y política constitucionales*. Secc. Publicaciones Universidad Complutense.



# Movimientos provida: ¿acoso o información?

## Pro-life movements: harassment or information?

**FRANCISCO JAVIER AZNAR SALA**

*Profesor de la Universidad Católica de Valencia,*

*Facultad de Teología de Valencia San Vicente Ferrer y de ULIA.*

*Doctor acreditado por al ANECA y con un sexenio de investigación*

Recepción: 28 de enero de 2023

Aceptación: 15 de marzo 2023

## RESUMEN

A primeros de junio del 2021 se dio a conocer la propuesta de una Ley –en el Congreso de los Diputados de España– que prohíbe a las asociaciones provida estar presentes en los alrededores de las clínicas abortivas, incluso se les amenaza con penas de cárcel. Esta Ley parece entrar en colisión con otra ley que permiten el libre ejercicio de reunión pacífica de grupos y personas. Lo que se busca es que las clínicas abortivas sean el único agente vehicular entre la decisión de la madre, muchas veces sin amparo alguno, y el hecho en sí de abortar. Todo ello cuando España sigue atravesando un invierno demográfico alarmante y, aun así, se vislumbran proyectos legislativos que procuran ensanchar las posibilidades del aborto. Lo que pretendemos en este artículo es establecer una reflexión sobre estos asuntos y aportar algo de luz para abrir nuevos cauces de debate.

*Palabras clave:* Aborto; legislación; asociaciones provida; acoso.

## ABSTRACT

At the beginning of June 2021, the proposal for a Law was announced –in the Spanish Congress of Deputies– that prohibits pro-life associations from being present in the surroundings of abortion clinics, even threatening them with prison terms. This Law seems to collide with another law that allows the free exercise of peaceful assembly of groups and individuals. What is sought is that the abortion clinics are the only vehicular agent between the mother's decision, often without any protection, and the act itself of aborting. All this when Spain continues to go through an alarming demographic winter and, even so, there are glimpses of legislative projects that seek to broaden the possibilities of abortion. What we intend in this article is to establish a reflection on these issues and provide some light to open new channels of debate.

*Keywords:* Abortion; legislation; prolife associations; bullying.

## 1. EL NUEVO ARTÍCULO DEL CÓDIGO PENAL: LA LEY 172 QUATER. EL CASO ESPAÑOL

El Pleno del Senado acaba de aprobar en Ley Orgánica 4/2022, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, para penalizar el acoso a las mujeres que acuden a clínicas para la interrupción voluntaria del embarazo. Según la Ley, el delito de acoso a mujeres o a profesionales sanitarios en la puerta de las clínicas, puede conllevar de tres meses a un año de prisión para aquellos que incurran en tales prácticas disuasorias o de intimidación:

El que para obstaculizar el ejercicio del derecho a la interrupción voluntaria del embarazo acosare a una mujer mediante actos molestos, ofensivos, intimidatorios o coactivos que menoscaben su libertad, será castigado con la pena de prisión de tres meses a un año o de trabajos en beneficio de la comunidad de treinta y uno a ochenta días (art. 172. 1).

Algunos de los representantes políticos han advertido ya de la posible inconstitucionalidad de este artículo, pues entra en colisión con uno de los derechos principales como son los «derechos de expresión y reunión» (CE, art. 21). No obstante, ninguna de las enmiendas aportadas a dicho proyecto de Ley fue incorporada al texto legislativo al ser rechazadas por la mayoría del Senado. Por su parte, la Asociación «Derecho a Vivir» ha señalado que “rezar y salvar vidas no es ningún delito” (RTVE, 2022). Según esta asociación –en un reciente estudio realizado sobre su actividad–: “en torno a 6.000 vidas son salvadas cada año gracias a la acción de los «rescatadores» que ofrecen su tiempo y ayuda gratuita en los alrededores de los centros abortistas. ¿Cuántas vidas se perderán si en España se les considera criminales? [señalan]” (Fernández, 2022).

Esta ley viene a igualar penalmente el intento de dialogar –para ofrecer apoyo a las madres que acuden a estas clínicas abortivas– con cualquier otro tipo de maltrato o violencia de género contra las propias mujeres. Para ello se ha dicho que los agentes provida “insultan, acosan o agreden” a las mujeres que acuden a abortar y de intimidación a los propios asistentes que ejercen su profesión en estas clínicas. Todo ello con la intención de dar cobertura a una ley que nace con muchas lagunas y con una importante división dentro del *Tribunal de Garantías* y de los partidos políticos que pueblan el Congreso. Para dar cobertura a dicha ley se amparan en una serie de supuestas prácticas que los movimientos provida llevarían a cabo en sus encuentros: “hostigamiento, a veces las agresiones físicas,

y siempre los insultos, no son nuevos. Llevan ocurriendo casi 37 años” (Valdés, 2022). De modo que se busca acordonar una franja de seguridad para aquellas mujeres gestantes que acuden a estos centros y no ser así violentadas en su conciencia ni en su acceso a las clínicas.

La idea sería garantizar una zona de seguridad alrededor de los centros sanitarios que facilitan la interrupción voluntaria del embarazo de forma que quede garantizada la intimidad de las mujeres, su libertad y seguridad física y moral, así como su derecho a la libre circulación y de este modo garantizar los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres; dotando así de seguridad jurídica tanto a las mujeres como a los profesionales que participan (La Vanguardia, 2022). Es más, la Organización Mundial de la Salud (OMS) se suma a estas consideraciones recomendando que la ubicación de los servicios donde se practica el aborto sea discreta para evitar concurrencia de terceros. Esta problemática se encuadra en un informe publicado en el 2018 por la *Asociación de Clínicas Acreditadas para la Interrupción del Embarazo* (en adelante, ACAI), donde se concluye, después de entrevistar a 300 mujeres que han acudido a estas clínicas, que el 89% de ellas se habían sentido acosadas y un 66% amenazadas.

En otro orden de cosas, la *Carta Internacional de los Derechos Humanos* de 1948, recoge como primer derecho, el derecho a la vida (art. 3) y no el derecho a disponer de la vida de otros. El mismo derecho a la vida se recoge en la *Constitución Española* (art. 15) como amparo de protección a todo ser humano. Por ello entendemos que puede «despenalizarse el aborto», pero no ser tenido como un «derecho», pues el primero de los derechos es el precisamente el «derecho a la vida» (cfr. Aznar-Sala, 2019).

Sobre esta problemática tenemos el ejemplo reciente de los Estados Unidos de América, donde se acaba de derogar el «derecho al aborto» por parte del *Tribunal Supremo* en el conocido caso *Roe contra Wade* (2022), donde seis de los nueve jueces han fallado en tal sentido. A partir de ahora la administración americana deja en manos de cada uno de los 50 estados federales la protección de la vida. Se calcula que 26 de los 50 estados legislarán en contra del aborto a partir de este momento. Por lo que se trata de un tema especialmente delicado y, como vemos, ampliamente discutido por su importancia.

En cambio, y pese a lo dicho, en España, la Ley Orgánica 4/2022, del 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, con la intención de penalizar el acoso a las mujeres que acuden a

este tipo de clínicas para abortar, tipifica lo siguiente: “El que para obstaculizar el ejercicio del derecho a la interrupción voluntaria del embarazo acosare a una mujer mediante actos molestos, ofensivos, intimidatorios o coactivos que menoscaben su libertad, será castigado con la pena de prisión de tres meses a un año o de trabajos en beneficio de la comunidad de treinta y uno a ochenta días” (art. 172, 1). No en vano, el que fuera alto magistrado del Tribunal Constitucional en España durante más de 14 años, Andrés Ollero, deja clara su postura ante el aborto y la complejidad de tal práctica, especialmente desde el plano ético y jurídico. Así pues, la postura provida no ha de ser necesariamente defendida como una cuestión religiosa, por ello no apelamos a ningún argumento de autoridad religiosa, sino a cuestiones éticas y legislativas:

Para mí el no matar es, antes que un precepto moral, es una exigencia jurídica. Está muy extendida la equivocada idea de que el derecho es un instrumento coactivo al servicio de la moral; pero también el no robar, el no mentir o el no agredir sexualmente son ante todo exigencias jurídicas, por integrarse en un mínimo ético tan indispensable para la convivencia social que es él el que acaba generando obligaciones morales. Yo cuando resuelvo cuestiones jurídicas no necesito hacerlo rezando (Ollero, 2021).

El también catedrático emérito de sociología de la Universidad de Valencia, José Pérez Adán, defiende la tesis de que no ha de ser el Estado el agente que articule políticas que regulen la demografía, pues su intervencionismo acaba generando quiebras poblacionales. De hecho, señala que en Europa lo que se está dando desde hace algunas décadas es “un déficit relativo a la fecundidad y de políticas pronatalistas que rompen el equilibrio demográfico” (2022, p. 254). Estamos, por ello, asistiendo a una desesperante implosión demográfica que traerá consigo consecuencias inesperadas y que ya empiezan a dejarse sentir en nuestro país.

## **2. LAS CLÍNICAS ABORTIVAS EN ESPAÑA**

La práctica del aborto en España se remonta a hace más de 35 años, siendo legalizado en 1985. Con la aprobación de la ley del año 1985, según la Ley Orgánica 9/1985 aprobada el 5 de junio circunscribiéndose a los casos de violación, malformación del feto y riesgo grave para la salud física o psíquica de la mujer embarazada. En el año 2010 la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, ampliaba la posibilidad del aborto hasta las 14 semanas de gestación y las 22 si

el embarazo entraña un riesgo grave para la madre. La Ley ha sido de nuevo prolongada en el 2022, a través de la reforma anteriormente citada y que añade el artículo 13 bis, que especifica que las mujeres podrán interrumpir su embarazo a partir de los 16 años de edad con el derecho de que las menores de edad puedan abortar sin el consentimiento paterno. Con todo ello, podemos señalar que el número de abortos en España ha crecido exponencialmente y es especialmente significativo, pues en el año 2010 se produjeron 113.031 abortos y ya en el 2017 un total de 94.123 (Gil, 2019).

Si se repasan las cifras de los abortos provocados en España en las últimas décadas llegamos a conclusiones bastante nítidas respecto a tal práctica. Como se indica desde artículos de investigación: “Los datos oficiales de 2007 dicen que en España se realizaron más de 112.000 abortos, el 97 % en centros privados. Como abortar cuesta entre 400 y 600 euros, la cuenta es fácil y el resultado sobrecogedor: las clínicas abortistas ganan más de 50 millones de euros al año con estas intervenciones” (El Imparcial, 2009, 2). En este sentido, Gábor Goya, representante de la plataforma de participación ciudadana *Derecho a Vivir* (DAV), denuncia la falta de información que poseen muchas mujeres gestantes que se plantean no seguir adelante con su embarazo. A partir de aquí, los movimientos provida ven la necesidad de personarse en las clínicas e informar al respecto, dado que –como indican– falta mucha información. Los datos se podrían incrementar si se suman las prácticas abortivas que proceden de países vecinos como Portugal, donde la práctica del aborto no está tan despenalizada como en España, y es fácil cruzar la frontera para interrumpir el embarazo:

La ley portuguesa sobre la Interrupción Voluntaria del Embarazo es, en realidad, casi igual a la norma española. Pero una interpretación muy estricta del texto y la negativa de muchos médicos a aplicarla en los hospitales públicos obliga a miles de mujeres –entre 20.000 y 40.000– a abortar clandestinamente en su país o a viajar al extranjero con el mismo objetivo. La mayoría elige España, principalmente porque las clínicas españolas se han dado cuenta del filón y tienen delegaciones en ciudades y pueblos de la frontera. La prensa portuguesa se llena cada día de anuncios que prometen “tratar el embarazo” en ciudades como Badajoz, a dos horas en coche desde Lisboa, la misma distancia a la que atracaría el barco holandés de la capital lusa (Pinto, 2004).

De tal modo que el informe de (ACAI) se circunscribe a mujeres que han realizado un aborto y que se han sentido intimidadas en su conciencia por estos movimientos provida. Lo que entendemos que faltaría de forma complementaria, para ser tenido en cuenta, en el análisis de la Ley que nos ocupa, sería un estudio



que recogiera el testimonio de miles de mujeres que decidieron no abortar después de hablar o tratar con personas de estas plataformas provida para comprender si cómo se sintieron ante la presencia de tales movimientos. Tal vez falta información más amplia al respecto y, desde la ciencia social, sería oportuno impulsar este tipo de estudios para una mejor comprensión de los hechos. Estos grupos provida dicen haber «rescatado» [según su terminología] a “miles de mujeres” que habrían decidido abortar, y sería interesante escucharlas y recoger sus experiencias conjuntamente con las otras.

Otro dato significativo en España es la falta real de apoyo o de ayudas económicas que reciben las mujeres gestantes para seguir con su embarazo. Mientras que “las administraciones dedican en España 7,97 euros anuales por mujer embarazada. En total, 3,39 millones de euros. España gasta diez veces más en que la mujer aborte a que siga con su embarazo. Se dedican 32 millones de la sanidad pública a practicar abortos” (Navalpotro, 2022, p. 13). Aunque es verdad que ha descendido la práctica del aborto en los últimos años, este dato hay que enmarcarlo dentro de una realidad de un alarmante descenso de embarazos, por lo que es un dato controvertido que necesita de una contextualización actualizada de descenso poblacional y que a pesar de ello sigue manteniendo altos índices de prácticas abortivas.

### **3. LOS MOVIMIENTOS PROVIDA**

Los movimientos provida llevan décadas en España desarrollando su labor de apoyo e información a las madres que acuden a las clínicas abortivas. Intentan, según su perspectiva, decirnos que su tarea trata de ser discreta con la intención de aportar información o algún tipo de alternativa al aborto o, si fuera el caso, brindar posibles ayudas a madres que no ven otra solución. No en vano, “España no dedica ni 8 euros anuales por mujer embarazada. Esto sucede en un país donde el índice de fecundidad es del 1,18%, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), cuando la tasa necesaria de reemplazo generacional es de 2,1 hijos por mujer” (Navalpotro, 2022, p. 12). En total, se aúnan más de 500 asociaciones provida que trabajan en favor de la defensa de la vida. En el último año se han convocado diversas manifestaciones en la capital de España en favor de la vida, como por ejemplo la que se ha celebrado el 12 de marzo de 2023 (Europa Press, 2022).

Uno de los máximos exponentes –que encabeza la agrupación NEOS– es el conocido político, Jaime Mayor Oreja, quien fuera a la sazón ministro del interior del partido Popular en tiempos del presidente José María Aznar y después eurodiputado hasta 2014. Esta agrupación y, otras muchas que orbitan a su amparo, claman por una civilización donde prevalezcan los valores de la vida, la verdad, la dignidad de la persona, la familia y la libertad. Todo ello frente a leyes recientes que ellos mismos consideran lesivas y que cambian el universo cultural sobre el que se constituyó la sociedad occidental. Por ello, la Ley del aborto (4/2022 de 28 de febrero), la Ley de la eutanasia (3/2021 de 24 de marzo), las Leyes de género (2/2021 de 7 de junio) y la Ley de educación (3/2020 de 29 de diciembre), poseen según su parecer un marchamo contracultural frente a los valores de raíz humanista judeocristiana que alumbraron Occidente.

Otro de los máximos exponentes de estos movimientos –digamos en esta ocasión a pie de calle– es la figura del médico psiquiatra madrileño, Jesús Poveda de Agustín. Para él, “rescatar” a miles de mujeres que no ven otra opción que la de abortar es el objetivo prioritario, por lo que explica cuál es su modo de proceder para clarificar su postura: “Miles son miles, porque llevamos muchos años y muchos días de ‘rescate’ hablando con muchas mujeres. Muchas mujeres que lo único que necesitan es escuchar la frase del ‘rescatador’: ‘¿Qué necesitas para no abortar?’. Esa es la frase principal de la ‘escuela de rescate’. Si somos capaces de dar respuesta a esta necesidad, estamos haciendo un ‘rescate’” (Poveda, 2021).

En tal sentido, la práctica de denuncia a las puertas de los centros que provocan el aborto y la lucha que estos grupos ejercen por «mantener viva la conciencia social», parece entrar dentro del marco del derecho que ampara claramente la *Constitución Española* en uno de sus puntos centrales, cuando tipifica: “Se reconoce el derecho de reunión pacífica y sin armas. El ejercicio de este derecho no necesitará autorización previa” (art. 21, 1.). Por lo que parecen entrar *a priori* en colisión dos artículos (el de la CE art. 21.1 y el de la Ley Orgánica 4/2022 172.1) y sería el Tribunal Constitucional el designado a dirimir la cuestión. Como refiere el doctor Poveda, su presencia se enmarca dentro de tal prerrogativa constitucional y no entraña ningún riesgo para nadie e insiste en que se realiza de forma completamente pacífica. Por lo tanto, sin ser ingenuos y saber que pueden suscitarse tensiones a lo largo de todos estos años, no parece derivarse de la filosofía de tales movimientos provida los hechos que se les imputan. Parecen, en cambio, distinguirse por una actitud nada agresiva y sí, en cambio, informativa en el libre ejercicio de un derecho:

Cuando nos sentamos, siempre queda paso libre para entrar en esos establecimientos [él denomina así a las clínicas abortivas]; nunca hemos bloqueado una entrada, nunca hemos taponado una entrada. Han sido sentadas simbólicas. Se trata más bien de lo que simboliza estar ahí sentado. En una entrevista que me hizo un compañero suyo, le decía que me sentaba como pienso que me hubiera sentado a las puertas de un crematorio de judíos o delante de un sitio donde se ejecutara a personas injustamente. Por lo tanto, la gente puede pensar que somos piquetes –somos informadores–; la gente puede pensar que somos agresivos –no lo somos, porque la filosofía es muy «Gandhi»; es muy de sentarse y protesta pasiva– (Poveda, 2021).

Del mismo modo, el doctor madrileño explica con detalle en qué consiste su actividad. Él distingue entre distintas acciones que denomina: «sentada», «rescate», «asistencia» o «resistencia», y en qué momentos del año se realizan. Lo que se deriva de su explicación es una labor de concienciación social que clama por el respeto de toda vida y por el apoyo a las mujeres que están en esta situación vulnerable, más que de condena a ellas, pues ellas son el flanco débil de la cadena y así lo reconocen:

«Sentada» es, como su propio nombre indica, que vas y te sientas. Eso ahora sólo lo hago una vez al año, que es el 28 de diciembre. «Rescate» es lo que hacemos habitualmente. A mí me gusta mucho la asistencia; de hecho, digo que hacemos asistencia, que hay que hacer al año 364 días de asistencia, pero un día resistencia. Y esa resistencia es cuando te sientas a las puertas de un centro abortista, para poner de manifiesto que lo que está pasando ahí es un auténtico genocidio ¿A cuántas mujeres hemos podido ayudar, para que siguieran adelante con su embarazo, tras un «rescate»? Antes decía que cientos, pero ahora digo que miles. Y miles son miles, porque llevamos muchos años y muchos días de «rescate» hablando con muchas mujeres. Muchas mujeres que lo único que necesitan es escuchar la frase del «rescatador»: “¿Qué necesitas para no abortar?”. Esa es la frase principal de la «escuela de rescate. Si somos capaces de dar respuesta a esa necesidad, estamos haciendo un «rescate» (Poveda, 2021).

Siguiendo en esta misma línea de testimonios y con la finalidad de comprender mejor la problemática desde todos sus ángulos, nos encontramos con el testimonio de Marta Velarde, presidenta del *Movimiento de Rescatadores Juan Pablo II*. Según su experiencia en la capital de España, centenares de mujeres salen de estas clínicas «rotas y desechas», y son precisamente los jóvenes de esta asociación provida los que intentan aportarles un rayo de esperanza y, en caso de no ser demasiado tarde, ofrecer otras alternativas. En este sentido, refiere el número de rescates que han conseguido en sus nueve años de existencia: “Más de

cinco mil bebés salvados de manera directa, porque en otros casos son rescates indirectos. Por ejemplo, el de una chica con la que hablamos en noviembre. Durante meses no volvimos a tener comunicación con ella, pero hace unos días se puso en contacto con nosotros para decirnos que estaba embarazada y de siete meses” (Melero, 2021, p. 27).

Las asociaciones provida no consideran que su presencia a la puerta de estas clínicas pueda ser tildada de «acoso»; de hecho, muestran asombro y estupor ante tales acusaciones. Repiten de forma reiterada en sus testimonios que “no entienden que se nos diga que acosemos. Ofrecemos una información que nadie les proporciona. No me parece ni justo ni lógico” (Melero, 2021, p. 28). Es más, explican su *modus operandi* que no parece que responda a las acusaciones que sobre ellos se vierten:

Nos situamos a una distancia prudente del centro, y cuando vemos que salen, con los sobres que llevan vemos si solo han pedido información o ya han abortado. Nos acercamos a ellas de forma pausada, les preguntamos si tienen un minuto y les decimos quiénes somos, qué ayudas ofrecemos y luego, si la conversación sigue, tratamos de que sean conscientes de lo que es el aborto, porque muchas no lo saben. Algunas dicen que hasta la semana 22 no es un niño: les ocultan mucha información (Melero, 2021, p. 29).

Sin duda alguna el lado más vulnerable recae sobre las mujeres embarazadas, tantas veces presionadas y otras tantas incomprendidas (Barba Morales *et al*, 2022). Por este motivo indican que, en condiciones normales, las mujeres que se plantean abortar “siempre tienen ganas de escuchar. El problema muchas veces son los familiares o las parejas, quienes las empujan a entrar. Las mujeres están receptivas a hablar contigo, pero a veces creen que no tienen libertad para tomar una alternativa” (Melero, 2021, p. 29). El final de las mujeres que interrumpen su embarazo es, según algunos testimonios, “el salir destrozadas y llorando” (Melero, 2021, p. 29). Lo que claman estas asociaciones, como el caso de la *Casa Cuna Santa Isabel*, es la necesidad de ofrecer alternativas que favorezcan la vida y ayuden a las madres en dificultades más que tipificar de forma reiterada contra la vida:

En el Congreso se está tramitando una modificación del Código Penal para perseguir a las personas y entidades que quieren, frente a tanta inhumanidad que hemos señalado, ofrecer a las madres que se plantean recurrir al aborto la posibilidad de salvar la vida de sus hijos, ofreciéndoles –no presionando ni coaccionando–, si ellas lo desean, la posibilidad de obtener ayuda de una parte de

la sociedad, de algunas organizaciones, frente al nulo apoyo de la mayoría de las administraciones y gobernantes. Pretenden solo decir a esas mujeres que no estarán nunca solas si quieren llevar su embarazo adelante y permitir a sus hijos, ya vivos dentro de ellas, que nazca al mundo exterior (Sor Aurora Gallego, Casa Cuna Santa Isabel, 2021).

En el mismo sentido se pronuncia Vicente Morro, portavoz de la *Mesa por la Educación en Libertad* y presidente de la *Confederación Católica de Padres* en Valencia (CONCAPA), al señalar que “asistimos a múltiples muestras de recorte y limitación de la libertad de pensamiento, expresión, reunión, educación, conciencia y religión” (2022). Del mismo modo, lo que resulta preocupante a su parecer y resulta de urgencia social es “poner voz a los más inocentes e indefensos, recordar a la ciudadanía que en España se practican más de 99.000 abortos cada año, y señalar que «el delito de los que rezan frente a los abortorios es querer salvar alguna de estas vidas»” (2022). La profesora y experta en el tema que nos ocupa, Mónica López Barahona, asegura que “con los abortos que se producen en España, podría cubrirse la lista de espera de adopción internacional de un año” (Ruiz, 2017, p. 16), lo que indica a las claras que hay deseo social del hijo y esta sería una solución más que viable para las mujeres que desean tenerlo y no pueden.

Para la presidenta de la *Fundación RedMadre*, María Torrego, “las ayudas públicas [reducirían] la vulnerabilidad de la mujer, especialmente de aquellas que van a ser madres. Precisan apoyo social, psicológico (a veces la pareja, o la familia son hostiles a que siga adelante; en muchos casos hay maltratos). Y el apoyo económico es decisivo” (Navalpotro, 2022, p. 14). Desde su experiencia diaria y de muchos años en esta problemática y en estrecha colaboración con mujeres que van a ser madres, subraya que “ocho de cada diez [mujeres] continúan adelante con su embarazo al recibir lo que esta entidad les ofrece. Nuestro método es eficaz y puede ser aplicado desde las Administraciones públicas” (Navalpotro, 2022, p. 16).

#### 4. CONCLUSIONES

La Ley Orgánica 47/2022 de reforma del código en la redacción dada al artículo 172 quarter 1 busca proteger la integridad de las mujeres que van a las clínicas abortivas y el libre ejercicio de aquellos profesionales que en ellas trabajan. Con su promulgación se aplicarán penas que van de 3 meses a un año

de prisión para aquellos que incurran en tal delito y se congreguen a las puertas de los abortorios. No obstante, la citada Ley parece entrar en colisión con uno de los artículos de la Constitución Española que refrenda el derecho a la libre manifestación y a la reunión pacífica, siempre que no se ejerza la violencia, incluso sin autorización previa (art. 21.1).

El quid de la cuestión reside en acusar a los manifestantes provida de hostigar e insultar a las mujeres que van a abortar y a los profesionales que en las clínicas ejercen su labor cotidiana. Tal acusación nace de un estudio que realizó (ACAI), sobre una encuesta realizada a 300 mujeres que habían abortado y que declararon haberse sentido hostigadas por la presencia de estos agentes provida que intentaban persuadirlas. Tal estudio fue decisivo para la tramitación de la Ley y acompañó su recorrido en el Congreso de los Diputados como muestra empírica y fehaciente de los hechos.

Resulta lógico pensar que a lo largo de las últimas décadas se pueden haber producido desencuentros y tensiones a las puertas de estas clínicas, máxime cuando España lleva un recorrido de despenalización del aborto de más de 35 años. Aun así, parece que quedan muchas cuestiones o flecos por dilucidar en toda esta situación. Los beneficios que reciben las clínicas abortivas y las ayudas públicas no caminan en paralelo con la ayuda estatal que piden las mujeres que deciden tener sus hijos y el apoyo social que requieren, como denuncian no pocos expertos. Las administraciones dedican en España unos 3,39 millones de euros para las mujeres embarazadas y, en cambio, 32 millones de euros se dedican a la sanidad pública para practicar abortos. La realidad del aborto siempre ha sido una cuestión muy controvertida, tanto que, en Estados Unidos, se ha vuelto a revisar la práctica abortiva al prohibirla el Tribunal Supremo y se ha dejado en manos de los distintos estados confederales.

En España la cuestión se agrava debido a la baja tasa de natalidad poblacional que es de las más bajas del mundo, dando paso a un país cada vez más envejecido y sin el relevo generacional necesario. Esta realidad provocará, sin duda, graves disfunciones sociales a corto y medio plazo. Es más, con los abortos provocados en un año serían numerosas las familias atendidas que, deseando tener hijos, esperan con ansiedad la llegada del mismo en forma de adopción. No se entiende por ello que desde el estado se fomenten políticas antinatalistas en vez de acogida y adopción que ayuden a su vez al urgente reemplazo generacional.

Otra de las cuestiones que no parece ser tratada en profundidad es la situación de angustia por la que pasan las mujeres que van a abortar, tantas veces empujadas por sus familias o parejas. Es más, según la experiencia de los movimientos provida la realidad post-aborto es muy difícil para una mujer que queda sola ante su conciencia y, en no pocas ocasiones, no se logra superar el trauma. Por ello, son muchas las agrupaciones que decidieron informar a las mujeres a las puertas de las clínicas con la finalidad de ayudarlas y apoyarlas ante tal difícil tesitura y encontrar así alternativas más satisfactorias. Según el parecer de estas agrupaciones su actividad se circunscribe a este aspecto y en nada se parece a las prácticas intimidatorias que se les atribuyen. De hecho, señalan que su labor ha salvado a miles de mujeres y de niños del aborto. A todo esto, se suma el derecho a la vida de todo ser humano que debería situar la cuestión en el centro del debate, pues se trata de una honda cuestión ética.

Decíamos líneas más arriba que el infirme ACAI fue consultivo para el trámite de la Ley, pero consideramos que se produjo un sesgo en tal estudio, dado que nos faltaría, a su vez, el testimonio de aquellas mujeres que –según la terminología de los movimientos provida– fueron «rescatadas» y siguieron adelante con su embarazo. Hay numerosas evidencias, pero este tipo de movimientos y asociaciones deberían sistematizar desde el prisma sociológico tales hechos en forma de encuesta y poder contrastar los datos. Este ulterior trabajo sería decisivo para hallar más luz a una problemática que no parece estar concluida y sobre la que quedan muchas líneas por escribir. Una realidad social de tanta hondura como es el de la práctica del aborto requiere de mayor rigor científico y de menos ideología. Además, los movimientos provida deberían tener acceso a las mujeres que se plantean el aborto como un agente social más y, tal vez así, no verían la necesidad de ir a las puertas de las clínicas dado que su trabajo se habría normalizado y quedaría integrado en el itinerario de una mujer que busca una solución en un momento de angustia para que esta sea lo más libre e informada posible.

## REFERENCIAS

ACAI (2018). Estudio: Percepciones de las mujeres que interrumpen su embarazo frente al hostigamiento de los grupos anti derechos/anti elección en las puertas de los centros acreditados para la IVE. Octubre 2018. 28/06/2022, de ACAI Sitio web: <https://www.acaive.com/estudio-percepciones-de-las-mujeres-que-interrumpen-su->

- embarazo-frente-al-hostigamiento-de-los-grupos-anti-derechos-anti-eleccion-en-las-puertas-de-los-centros-acreditados-para-la-ive-octubre-2018/publicaciones/  
Aznar-Sala FJ. (2019). Análisis del aborto desde un punto de vista conceptual. *Pers Bioet.* 23(1), 34-48. <https://doi.org/10.5294/pebi.2019.23.1.3>
- Barba Morales, M. L., Aznar Sala, F. J., y Mesa Jaramillo, C. A. (2022). Iniciativa ciudadana versus despenalización del aborto. *Medicina Y Ética*, 33(3), 701–770. <https://doi.org/10.36105/mye.2022v33n3.03>
- El Imparcial (2009). El negocio de las clínicas abortistas supera los 50 millones de euros. 06/07/2022, de El Imparcial Sitio web: <https://www.elimparcial.es/noticia/35247/sociedad/el-negocio-de-las-clinicas-abortistas-supera-los-50-millones-de-euros.html>
- Europa Press (2023). Provida se manifiesta este domingo en Madrid para defender la vida frente al aborto y la eutanasia. (Consulta 15/07/2023) de <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-provida-manifestaran-domingo-madrid-defender-vida-frente-aborto-eutanasia-20230309122717.html>
- Fernández, I. (2022). Senadores: voten NO a la criminalización de los provida. 25/06/2022, de Asociación Provida Sitio web: <https://citizengo.org/hazteoir/lf/207149-senadores-voten-no-criminalizacion-provida>
- Gallego, A. (2021). *Catástrofe inhumana*. Carta con motivo de la Fiesta de los Santos Inocentes. Edicep.
- Gil, R. (2019). El número de abortos ha bajado en España desde la entrada en vigor de la actual ley de plazos. 05/07/2022, de RTVE Sitio web: <https://www.rtve.es/noticias/20190208/numero-abortos-bajado-espana-desde-implementacion-actual-ley-plazos/1880920.shtml>
- La Vanguardia. (2022). La ley que penaliza el acoso en clínicas abortivas entra en vigor este jueves. Consulta 28/06/2022, de La Vanguardia. Sitio web: <https://www.lavanguardia.com/vida/20220413/8196570/ley-penaliza-acoso-clinicas-abortivas-entra-vigor-jueves.html>
- Melero, J. (2021). Las mujeres agradecen que les informemos. *Revista Palabra*, 739, 26-29.
- Morro López, V. (2022). *Malos tiempos para la libertad, aciagos para la vida*. Artículo.
- Navalpotro, J. M. (2022). Sin niños, y sin ayudas para tenerlos. *Revista Palabra*, 745, 12-17.
- Ollero, A. (2021). Andrés Ollero, exmagistrado del Tribunal Constitucional: La ley del aborto divide al tribunal. [Documento en formato.doc] Consultado el 30 de noviembre de 2021. Sitio Web: <https://elpais.com/espana/2021-11-30/andres-ollero-exmagistrado-del-constitucional-la-ley-del-aborto-divide-al-tribunal-el-consenso-no-parecia-posible.html>
- Pérez Adán, J. (2022). *La sociedad por venir*. Ideas y Libros Ediciones.
- Pinto, M. (2004). El negocio de las clínicas españolas. Consultado el 06/07/2022, de El País. Sitio web: [https://elpais.com/diario/2004/08/29/sociedad/1093730404\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2004/08/29/sociedad/1093730404_850215.html)
- Poveda, J. (2021). Jesús Poveda, médico antiabortista: He estado más de veinte veces en el calabozo por ser congruente con mis ideas. 25/06/2021, de Debate Sitio web:



<https://www.eldebate.com/religion/20211008/jesus-poveda-ayudar-100-000-mujeres-abortan-ano-espana-fracaso.html>

RTVE. (2022). Aprobada definitivamente la ley que penaliza el acoso en las clínicas abortivas. 25/06/2022, de RTVE Sitio web: <https://www.rtve.es/noticias/20220406/aprobada-definitivamente-ley-penaliza-acoso-clinicas-abortivas/2328406.shtml>

Ruíz, B. (2017). Vientres de alquiler. *Revista Palabra*, 683, 12-16.

Valdés, I. (2022). Ya es ley: acosar a las mujeres que deciden abortar es un delito en España. Consulta 27/06/2022, de El País Sitio web: <https://elpais.com/sociedad/2022-04-14/ya-es-ley-acosar-a-las-mujeres-que-deciden-abortar-es-un-delito-en-espana.html>



# La mediación penal como herramienta educativa y de pacificación en situaciones de violencia filio-parental

## Criminal mediation as an educational and pacifying tool in situations of intrafamily violence

**RAQUEL LEBRERO MARTÍN**

*Criminóloga, Orientadora y Mediadora Familiar*

rlebreromartin@gmail.com

**SONIA REBOLLO REVESADO**

*Profesora de derecho*

*Universidad Pontificia de Salamanca*

srebollore@upsa.es

Recepción: 28 de enero de 2023

Aceptación: 18 de mayo 2023

## RESUMEN

Durante los últimos años diversos mecanismos alternativos de solución de conflictos están adquiriendo cada vez más importancia debido a la crisis que nuestro sistema de justicia tradicional está sufriendo. Esto ha supuesto que se acuda cada vez más a prácticas restaurativas como la mediación penal o a la mediación en cualquiera de sus ámbitos, pretendiendo realizar con este trabajo un breve recorrido y análisis de la misma, especialmente en cuanto a lo que a la Justicia Juvenil se refiere. Además, se pretende analizar su ámbito de aplicabilidad en España y, en concreto, en el ámbito de la violencia filio-parental, fenómeno muy poco estudiado hasta ahora.

*Palabras clave:* Justicia Restaurativa, Mediación Penal, Justicia Juvenil, LORPM.

## ABSTRACT

In recent years, various alternative dispute resolution mechanisms have become increasingly important due to the crisis that our traditional justice system is suffering. This has meant that mediation or restorative practices such as criminal mediation are increasingly used, intending to carry out with this work a brief tour and analysis of it, especially as far as Juvenile Justice is concerned. In addition, it is intended to analyze its scope of applicability in Spain and, specifically, in the field of child-to-parent violence, a phenomenon that has not been studied until now.

*Keywords:* Restorative Justice, Penal Mediation, Juvenile Justice, LORPM.

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo se centra en analizar la aplicabilidad de la justicia restaurativa en el proceso penal de nuestro país, prestando especial atención al procedimiento de mediación y, en concreto, a la mediación penal con menores en el ámbito familiar.

Para ello, se ha realizado un recorrido por los delitos más comunes cometidos dentro del ámbito familiar, teniendo en cuenta los supuestos en los que la mediación no puede ser llevada a cabo y haciendo una pequeña referencia a los supuestos de violencia filio-parental, fenómeno muy poco estudiado actualmente y en el que la mediación encaja como alternativa idónea al conseguir reducir el tono del conflicto y pacificar el entorno familiar.

Para su elaboración se ha empleado una metodología jurídica basada en el estudio de la normativa nacional y europea y en una revisión de la doctrina sobre la materia utilizando una búsqueda sistematizada de la bibliografía doctrinal, destacando el formato digital, y recurriendo a bases de datos como pueden ser Dialnet y Scielo.

## 2. JUSTICIA RESTAURATIVA Y MEDIACIÓN

Existen muchas definiciones de Justicia Restaurativa. Es interesante la realizada por Folqué Llanas (2017) quien señala, a grandes rasgos, que es aquella justicia que nace de una visión más amable del ser humano, intentando restaurar a la víctima, comunidad e infractor, entendiendo el comportamiento antisocial como un daño a las relaciones sociales más que como un ilícito penal.

Se trata de un cambio de visión en la concepción jurídico-práctica de la justicia. Estamos ante un tipo de justicia que quiere garantizar la “dignidad humana” desde la propia Administración de Justicia en el marco de un Estado Social y Democrático de Derecho, abandonando por fin un modelo de justicia retribucionista, punitivista y represiva (Mojica Araque, 2005). Este tipo de prácticas lucha porque la justicia sea considerada como un instrumento de paz, no de castigo, tratando de conseguir una autoresponsabilización del infractor, y la consiguiente resocialización.

No puede obviarse que, durante años, el sistema legal y por ende el judicial, ha trabajado de espaldas a las víctimas, sintiéndose prácticamente apartadas y

olvidadas por el sistema, especialmente dentro del proceso penal tradicional. Desde hace unos años las víctimas han llamado la atención de instituciones internacionales encargadas del sector justicia solicitando ser escuchadas y tenidas en cuenta de forma activa, con el fin de agilizar los procesos y luchar contra la victimización secundaria que les provoca, de forma constante, revivir experiencias dolorosas fruto de la incomprensión del sistema. Por lo tanto, la filosofía restaurativa tiene como objetivo solucionar los conflictos delictivos desde una posición centrada en la escucha activa a las víctimas, para compensarlas de la manera que se ajuste más a sus necesidades, consiguiendo que el ofensor se haga responsable de sus acciones e involucrando a la comunidad en la que se integra. Esta nueva forma de tratar el conflicto implica la participación activa de víctima e infractor en la búsqueda de la verdad, y de la forma de reparación más acorde con los deseos de la primera. De esta forma, se consigue mantener o reparar las relaciones entre personas afectadas por esta situación, desde el momento en que el ofensor asume la responsabilidad de sus actos.

La intervención restaurativa extiende sus efectos más allá de las partes, porque sirve para agilizar los procedimientos judiciales, y de esta forma, descongestionar los juzgados. Haciendo, además, partícipe de sus beneficios a toda la sociedad desde el momento en el que la intervención con los infractores supone y consigue reducir la reincidencia, estudiando los factores que se relacionan con el delito y ofreciendo soluciones creativas y adecuadas al mismo, individualizando cada caso (ONU, 2006).

La Justicia Restaurativa se sirve de distintas herramientas para conseguir sus objetivos, destacando los círculos, las conferencias familiares o la mediación penal.

Esta última representa, con carácter general, el método más conocido y utilizado de todos los sistemas alternativos de solución de controversias. Es especialmente utilizada dentro del ámbito de la familia, por su capacidad para proporcionar soluciones prácticas, efectivas, rápidas y rentables económicamente a determinadas controversias, gracias a que las partes tienen el control sobre su propio conflicto.

El mediador es una figura esencial en este modelo, y desde aquí, se ha de destacar la importancia de la especialización de los profesionales en este ámbito, y la necesidad de su incorporación como parte del Equipo Técnico adscrito a

Fiscalía de Menores, u otros organismos o instituciones dedicadas a la atención de población juvenil.

Esta práctica resolutoria se rige por los principios de voluntariedad, igualdad entre las partes, imparcialidad y neutralidad del mediador, confidencialidad y la buena fe de actuación entre aquellas, conforme consta en los artículos 6 a 9 de la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles, puesto que es la única ley de referencia en materia de mediación al no existir ley nacional que regule la justicia restaurativa en España (Rebollo Revesado, 2021).

Son muchos los tipos de mediación llevados a cabo en nuestro país, en función del ámbito de intervención, es decir, civil, mercantil, penal, familiar, comunitaria, cultural, concursal, etc. El presente trabajo se centra en la mediación penal.

### **3. LA MEDIACIÓN PENAL COMO HERRAMIENTA DE PACIFICACIÓN**

La mediación penal es un sistema de resolución de discrepancias al que se puede recurrir cuando se ha cometido un delito. Es promovido por el juzgado, lo que implica que estamos ante un sistema de solución de carácter complementario al proceso judicial penal, y al ser realizado por un facilitador especializado en mediación supone una garantía más de éxito. El acuerdo al que se llegue debe ser incorporado al procedimiento penal, lo que posibilita su inclusión en la sentencia judicial. En todo caso, el acuerdo debe ser revisado y aprobado por una unidad jurisdiccional, garantizando los derechos de ambas partes (Rebollo Revesado, 2021).

Se han presentado numerosas críticas sobre el alcance que ha de tener la mediación penal. Existen dos posturas principales: La utilización de la mediación penal solo en delitos leves, o aquella que aboga por la individualización de los casos, atendiendo a sus circunstancias y posiciones emocionales de las partes. En este sentido indicar que, como ya se ha señalado, la mediación parte de la escucha a las víctimas, y éstas pueden entender el delito con más o menos gravedad de lo que la norma expresa, por esta razón no deberían excluirse del procedimiento los delitos graves y menos graves.

Para decantarse por una opción u otra, habría que analizar la situación bajo distintos criterios. No solo habrá que atender a las condiciones subjetivas de las partes que vayan a asistir a mediación, sus capacidades personales y la relación existente entre ellos, sino también a la valoración que haga cada uno de la grave-

dad de los hechos. Por lo tanto, no se trata de caer en un completo arbitrio sobre los procesos derivados a mediación, sino en establecer una serie de protocolos que cumplan con las necesidades y visiones de las partes sobre el conflicto (Manzanares, 2019).

Este tipo de procedimiento adquiere especial relevancia cuando se trata de delitos cometidos en el seno de la familia, estando más que justificada su aplicación y presentando muchas más ventajas que inconvenientes.

#### **4. MEDIACIÓN PENAL EN EL ÁMBITO FAMILIAR. PROHIBICIÓN EN SUPUESTOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO**

Son muchos los delitos que se pueden cometer en este ámbito, pero los más frecuentes, además de la violencia de género, son el maltrato habitual entre parientes, amenazas, coacciones e injurias leves e impago de las pensiones al cónyuge o a los hijos.

¿Por qué es importante que estos conflictos se resuelvan por medio de la mediación?

En primer lugar, víctima y ofensor no son desconocidos, mantienen una relación interpersonal con mucho valor dentro de nuestra sociedad. El vínculo entre ellos no surge por el delito, sino que se maneja en una esfera mucho más íntima. En estos casos la situación que provoca el delito se verá agravada con el paso del tiempo y, desde un enfoque victimológico, la víctima puede sentirse más afectada y vivir la ofensa de una manera más intensa al tratarse de un delito perpetuado por alguien de su círculo familiar más íntimo y privado. Esto no acarrea consecuencias solo para ella, sino que también afecta, con carácter general, a la situación familiar y, con carácter particular al resto de miembros de la misma considerados de forma individualizada.

Por otra parte, también desde una perspectiva criminológica, las sanciones que llevan aparejadas los delitos cometidos en este ámbito, penas privativas de libertad o multas, no abordan el conflicto familiar, lo que supone un claro perjuicio para la víctima, que la mayoría de las veces se ve afectada por esta situación, bien sea por su deseo de mantenimiento de la relación interpersonal con su agresor, o porque se trate de una multa que, finalmente, acabe afectando a toda la unidad familiar.



Es importante destacar, que en caso de violencia de género la mediación se encuentra vedada, según lo establecido en el art. 44.5 de la LO 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género que adiciona un artículo 87 ter en la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.

La violencia intrafamiliar supone un estigma social que genera conflictos que crecen enfocados dentro de la perspectiva familiar, aunque finalmente se ha conseguido hacer una distinción entre la violencia de género y la violencia doméstica, que es un concepto más amplio que no abarca exclusivamente a las mujeres dentro de la familia (Copello, 2005)

Son dos problemáticas diferentes. Por un lado, la violencia de género es un problema estructural derivado de un sistema de roles sociales. Estos, no tienen por qué cumplirse dentro de la familia, ni tampoco se ha de dar por sentado que la vulnerabilidad de la mujer está condicionada por su posición dentro de ella, ya que no se le puede continuar considerando como dependiente o subordinada al domicilio familiar. Por otro lado, la violencia doméstica, sin embargo, según lo señalado en el art. 173.2 del Código Penal, recoge los supuestos en los que se ejerza violencia sobre el cónyuge (entendido como varón) o relación de análoga afectividad, descendientes, ascendientes o hermanos naturales por adopción o afinidad, menores o personas discapaces que convivan con el agresor o se hallen sujetos a su potestad, tutela, curatela, acogimiento o guarda de hecho o de su cónyuge, y cualquier persona amparada por otra relación integrada en la convivencia familiar.

Aunque el debate sobre la aplicabilidad de la mediación en los supuestos de violencia de género está a la orden del día, nos centraremos en los menores como infractores dentro del ámbito familiar, especialmente en lo que respecta a los casos de violencia filio-parental.

## **5. MENORES EN EL PROCEDIMIENTO DE MEDIACIÓN PENAL Y SU COMPATIBILIDAD CON EL DERECHO PENAL**

La justicia aplicada en menores infractores resulta un marco idóneo para la práctica de la mediación por los resultados positivos que ofrece sin entrar en el punitivismo del sistema de justicia tradicional. Adquiere relevancia en este ámbito por su objetivo, la autoresponsabilización del menor a través de propuestas

socioeducativas, coincidiendo con el fin resocializador de la pena (Lecumberri, 2012)

La derivación del supuesto a mediación se puede realizar en cualquier fase del procedimiento penal según el art. 53.1 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (en adelante LORPM), pero encuentra especial valor en su derivación antes del inicio del procedimiento penal, para que el menor se beneficie de las bondades que la mediación ofrece, evitando al menor el trauma de pasar por un procedimiento judicial, protegiendo la relación existente entre víctima e infractor que puede verse deteriorada e incluso destruida, o bien construyendo nuevos puentes entre ellos alejados de la controversia, el rencor, el odio, el miedo o la venganza.

La utilización de la mediación en los supuestos en los que intervienen menores infractores ha sido muy criticada por no ser compatibles con los fines y principios del Derecho Penal, pero sería totalmente lo opuesto, la aspiración de los sistemas de justicia debe ser resolver un conflicto desde la paz y el diálogo, conservando las relaciones existentes.

El procedimiento de mediación, cumple con el fin resocializador de las penas, entendido como uno de los fines principales, recogido en nuestra Constitución en su art. 25.2. A través de la mediación se proponen medidas orientadas a la reeducación y reinserción del menor, que debería ser, en definitiva, el fin de cualquier pena, sea mayor o menor de edad el infractor, pues su integración social libre de estigmas es lo que realmente beneficia a la comunidad.

En la LORPM las medidas impuestas al menor infractor tienen una finalidad específicamente socioeducativa y reparadora, por lo que la mediación penal supone un mecanismo perfecto para llegar a ello, consiguiendo que el autor se responsabilice de sus actos y reeducándole para que no continúe con su carrera delictiva (Paños, 2011).

En cuanto a la vulnerabilidad del principio de presunción de inocencia, si bien es necesario que el autor reconozca los actos o parte de ellos para la derivación a mediación, la culpabilidad del menor debe ser estrictamente probada, no siendo suficiente su reconocimiento (Santana, 2006).

El principio de intervención mínima del derecho penal se ve potenciado con el recurso al procedimiento de mediación. Lo mismo se puede decir con el principio de proporcionalidad, ajustando la medida al hecho delictivo e intentado que exista el menor contacto posible con los tribunales, pero contando siempre

con su supervisión, de tal forma que tampoco vulnera el derecho a la tutela judicial efectiva del menor. La mediación también es una representación de la justicia, que, además, debe ser de participación voluntaria por ambas partes (Colás Turégano, 2015).

## **6. LA MEDIACIÓN COMO USO PREVENTIVO EN LOS SUPUESTOS DE VIOLENCIA FILIO-PARENTAL**

¿Por qué es de especial relevancia el procedimiento de mediación en los casos de violencia filio-parental?

Por violencia filio-parental se entiende al conjunto de conductas reiteradas de agresiones físicas, verbales y no verbales dirigida a los padres, o a los adultos que ocupan su lugar. Se trata de un área de creciente interés, pero muy poco estudiada, aún, desde el ámbito de la criminología y la salud, que no niega su existencia. Es un fenómeno difícil de estudiar porque este tipo de violencia se ha ocultado por las familias durante mucho tiempo, entendiéndolo como algo a solucionar en la privacidad del domicilio, aunque, hoy en día, denunciado cada vez con más frecuencia (Walsh y Krienert, 2007).

Existen dos supuestos reconocidos de violencia en este ámbito, aquellos en los que la violencia no tiene una finalidad concreta, sino que parte de una patología grave o del consumo de tecnología y sustancias —en estos casos sería necesaria la intervención de profesionales expertos en patologías mentales o en deshabitación—; y aquellos casos en los que la violencia se ejerce por la necesidad del menor de obtener poder y control sobre su familia. Como en la violencia doméstica, en este caso, el menor asume una conducta repetitiva y reincidente porque aprende una forma fácil, y sin esfuerzos, de ver satisfechos sus deseos, pudiendo, si es necesario y encuentra alguna dificultad para conseguirlos, aumentar su gravedad.

A la hora de abordar esta clase de conflictos existen dos problemáticas. La desigualdad de poder entre las partes, desde la posición dominante del menor que ha aprendido a utilizar la violencia para ver satisfechos sus deseos; y la posición de las víctimas, en este caso, como garantes de los derechos del agresor, menor de edad sujeto a la patria potestad o tutela de aquellos a quienes agrede pero que, paradójicamente, tienen la obligación legal de velar en todo momento por su interés superior.

La manera de gestionar el conflicto, por parte de los padres o tutores, hasta hace unos años era diluirlo, pero tal comportamiento podía entenderse como debilidad para su agresor, generando una situación de tiranía familiar reafirmada por la violencia.

La vía judicial para la resolución de este tipo de discrepancias no parece la más adecuada. La respuesta que se ofrece desde la jurisdicción de menores no es suficiente para resolver el problema, ya que no tiene en cuenta la constante evolución de la sociedad ni sus modelos educativos. Esta clase de conflictos tienen un gran componente emocional y psicológico, que requiere de un tratamiento especial que el ámbito legal no puede abarcar. Aunque parece evidente que el problema se solucionaría con el internamiento del agresor, no se tiene en cuenta el dolor que, para las víctimas, sus padres, puede suponer, ni tampoco se trata su culpa o miedo hacia su propio hijo (Patrascu, 2017). Por ello, convendría la utilización de un método más flexible. Aunque exista desigualdad el mediador tiene, dentro del procedimiento de mediación, la capacidad de dotar de recursos a quien no los tiene para, con ello, conseguir reequilibrar a las partes y, por tanto, a la familia.

De igual manera, en las sesiones que se realicen en mediación se debe tener en cuenta la mejora de la comunicación entre las partes, los verdaderos intereses que llevan a cabo ciertas acciones y la atribución de culpa a la parte contraria. Por todo ello, se debería realizar una apuesta de mayor calado por la mediación penal en menores (Gómez, 2012). Porque, en definitiva, de lo que se trata es de resolver un conflicto sin dañar las relaciones familiares existentes.

Como ya se ha señalado, la mediación complementa a la justicia tradicional. La mediación debe servir, como herramienta restaurativa, para hacer entender al menor sus derechos y también sus deberes, para que los padres aprendan a ejercer e imponer, de forma pacífica y con autoridad, disciplina sobre su hijo, para conseguir que se llegue a un acuerdo sobre el resarcimiento a las víctimas y, para que se logre un cambio de actitud real en el infractor, mediante su responsabilización sobre los hechos (Blázquez, 2018). Por lo tanto, la intervención mediadora permite reajustar la situación familiar e incluso evitar la ruptura y destrucción de la unidad familiar, puesto que facilita que la comunicación se vuelva más fluida entre sus miembros, se reduzcan tensiones y permite enseñar a los menores que la colaboración activa y constructiva es la mejor forma para solucionar cualquier controversia con sus padres de forma pacífica.

## 7. CONCLUSIONES

El recurso a la justicia restaurativa con carácter general, y a la mediación de forma particular, es idóneo para resolver cualquier tipo de discrepancia que surja en el seno familiar, disminuyendo la carga emocional del proceso penal para víctimas y ofensores y preocupándose por conservar su relación interpersonal.

La incorporación de la mediación como herramienta de la justicia restaurativa, garantiza los derechos del menor recogidos dentro de la LORPM, y pone en evidencia, por un lado, la necesidad de proteger su interés superior mediante la aplicación del principio de intervención mínima y, por otro, la manifestación del fin resocializador de la pena estableciendo medidas socioeducativas en lugar de punitivas.

A pesar de que la LORPM hace referencia al Equipo Técnico integrado por un psicólogo, un educador social y un trabajador social, no se hace referencia a la figura del facilitador penal experto en mediación, por ello, sería imprescindible añadir esta figura al Equipo Técnico.

## REFERENCIAS

- Blázquez, R. B. (2018). Mediación penal y violencia en el marco de una relación de afectividad, una asignatura pendiente. *Revista Boliviana de Derecho*, (26), 488-499.
- Colás Turégano, A. (2015). Hacia una humanización de la justicia penal: la mediación en la justicia juvenil española. Principios y ámbito aplicativo en la LO 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (20), 142-167
- Copello, P. L. (2005). La violencia de género en la ley integral. Valoración politicocriminal. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 2005, núm. 07-08, pp. 08:1-08:23 ISSN 1695-0194
- Folqué Llanas, A. (2017). *Projecte pilot de Family Group Conference en casos de violencia filio-parental a justicia juvenil*, 43-44. [Traball Fi de Grau], Universitat de Barcelona.
- Gómez, B. S. (2012). Violencia filio-parental Aproximación a un fenómeno emergente. *El Genio Maligno: Revista de humanidades y ciencias sociales*, (11), 26-38.
- Lecumberri, P. F. (2012). El principio de oportunidad y la justicia restaurativa: Mediación, conciliación y reparación en la Ley Orgánica de responsabilidad penal del menor. *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, (4), 17-43.
- Manzanares, R. C. (2019). Estado de la mediación penal en España. *Iuris Tantum*, 33(29), 99-142.
- Mojica Araque, C. A. (2005). Justicia restaurativa. *Opinión Jurídica*, 4(7), 33-42.

- ONU (2006). *Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa*. [Archivo PDF].  
vid.[https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual\\_sobre\\_programas\\_de\\_justicia\\_restaurativa.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf).
- Paños, M. A. C. (2011). ¿Supresión, mantenimiento o reformulación del pensamiento educativo en el derecho penal juvenil?: Reflexiones tras diez años de aplicación de la Ley penal del menor. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 13, 1-55.
- Patrascu, E. C. (2017). Respuesta a la violencia filio-parental desde la mediación. [Trabajo de Fin de Grado], Universitat Jaume I.
- Rebollo Revesado, S. (2021). *Prospectiva de la mediación penal. Un análisis de la teoría a la práctica*. Ed. Thomson Reuters.
- Santana, L. F. G. (2006). Los principios constitucionales y las garantías penales en el marco del proceso de mediación penal. *Revista electrónica del Departamento de Derecho de la Universidad de La Rioja, REDUR*, (4), 87-124.
- Walsh, J. A. y Krienert, JL (2007). Violencia entre padres e hijos: un análisis empírico de las características del delincuente, la víctima y el evento en una muestra nacional de incidentes denunciados. *Revista de Violencia Familiar*, 22(7), 563-574

### Referencias legislativas

- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la de Violencia de Género
- Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles

# Prácticas alienadoras familiares y su abordaje desde la mediación familiar, la coordinación de parentalidad y el orden jurisdiccional

Family alienating practices and their approach from family mediation, parenting coordination and the jurisdictional order

**MARCO ELIA FLORIS**

*Psicólogo, Orientador y Mediador Familiar*

marcoeliafloris@outlook.it

**SONIA REBOLLO REVESADO**

*Profesora de Derecho UPSA*

srebollore@upsa.es

Recepción: 28 de enero de 2023

Aceptación: 15 de marzo 2023

## RESUMEN

Las Prácticas Alienadoras Familiares (PAF), es una de las formas más severas de maltrato psicológico familiar. Esta dinámica disfuncional perjudica al menor, generando en él un conflicto de lealtades y provocando un desajuste psicoemocional grave. Frente a los procedimientos judiciales los métodos adecuados de resolución de conflictos, como la mediación familiar y la coordinación de parentalidad, se revelan extremadamente eficaces para abordar las disputas de pareja que se producen después de las crisis matrimoniales o de pareja. Todos ellos deben atender al interés superior del menor en estas circunstancias y cabría la posibilidad que se complementaran entre sí para mayor eficiencia de la intervención.

*Palabras clave:* Coordinación de parentalidad, mediación familiar, interés superior del menor, Practicas Alienadoras Familiares (PAF), Síndrome de Alienación Parental (SAP).

## ABSTRACT

Alienating Family Practices (PAF) is one of the most severe forms of family psychological abuse. This dysfunctional dynamic harms the minor, generating in him a conflict of loyalties and causing a serious psycho-emotional imbalance. Faced with judicial procedures, the appropriate methods of conflict resolution, such as family mediation and parenting coordination, prove to be extremely effective in addressing couple disputes that occur after marital or partner crises. All of them must attend to the best interest of the minor in these circumstances and it would be possible that they complement each other for greater efficiency of the intervention.

*Keywords:* Best interests of the child, Family Alienating Practices (FAP), family mediation, Parental Alienation Syndrome (PAS), parenting coordination.



## 1. INTRODUCCIÓN

La familia es la base de la sociedad. Es una institución que evoluciona y se adapta a los cambios sociales. En la actualidad, las continuas transformaciones económicas, sociales y demográficas, como la incorporación de la mujer al mercado laboral y los cambios con respecto a la nupcialidad, fecundidad y divorcio han hecho que el concepto de familia evolucione, pudiendo apreciar diferentes mutaciones relacionales y estructurales en la composición y organización de la familia.

En este contexto, es comprensible que la crisis matrimonial pueda ser percibida como un suceso positivo, puesto que supone un avance o logro social desde que la Ley 30/1981 de 7 de julio de reforma del Código Civil introdujo la posibilidad de la ruptura matrimonial mediante la institución del divorcio, antes impensable. Sin embargo, desde una perspectiva emocional, en la mayoría de los casos la ruptura de la pareja, es un acontecimiento que tiene diferentes consecuencias negativas que entorpecen la vinculación entre sus miembros y perjudican el funcionamiento del sistema familiar, si no son bien gestionadas. Análogamente, los conflictos conyugales o de pareja, por su intensidad y animosidad, afectan el bienestar psicológico y emocional de los hijos, quienes son frecuentemente las verdaderas víctimas de la ruptura.

Para resolver la disputa, los cónyuges suelen acudir a los tribunales de justicia, buscando, mediante un proceso judicial, que el juez resuelva la controversia con una sentencia satisfactoria. No obstante, la sentencia resuelve las pretensiones de las partes tales como: separación, divorcio, ejercicio de la patria potestad de los hijos, la guardia y custodia de los menores, régimen de visitas, vacaciones, derecho de alimentos o gastos extraordinarios, sin solventar las controversias encubiertas y latentes de la crisis de pareja, es decir, lo emocional que existe entre ellos, por lo que, en muchas ocasiones, los progenitores deciden involucrar a los hijos en la disputa. Por ello, varios autores (Bools et al., 1992; Jacobs, 1988; Meadow, 1993; Sinanan y Haughton, 1986; Turkat, 1994, Turkat, 1995) han intentado explicar las diferentes dinámicas relacionales existentes que se dan en el ámbito familiar en estas situaciones conflictivas, destacando las dinámicas alienadoras. Lejos de aceptar planteamientos falaces y ortodoxos del Síndrome de Alienación Parental (en adelante SAP), se propone una visión circular, es decir, fuera de la lógica causa/efecto, que considera todas las personas implicadas en el juego relacional, progenitores e hijos.

En estas situaciones, el sistema judicial se revela ineficaz para salvaguardar los intereses de los niños y adolescentes implicados en las disputas de sus progenitores, porque no puede intervenir en el comportamiento relacional padre-hijo o madre-hijo desde un punto de vista emocional, aunque sí podría privar, previo informe del Equipo Psicosocial, a aquel de los progenitores que involucra intencionalmente a su hijo en el conflicto familiar de la guardia y custodia y, en casos extremos, de la patria potestad. Y todo ello en un ejercicio de protección del interés superior del menor. Sin embargo, ante la manipulación sibilina y mal intencionada de un padre o una madre a su hijo es evidente que el juez no dispone, *prima facie*, de más recursos y por eso, se evidencia la necesidad de recurrir a métodos alternativos de solución de controversias, como la mediación familiar o la coordinación de parentalidad, en las que los profesionales trabajen directamente con los progenitores para reducir el nivel de conflicto interparental, prestando especial consideración en las repercusiones que la disputa puede tener sobre los más vulnerables, los hijos, protegiéndolos de las mismas.

## 2. SÍNDROME DE ALIENACIÓN PARENTAL: DEBATE Y CONTROVERSIAS

El término “Síndrome de Alienación Parental” fue acuñado por primera vez por Richard Gardner (1985), médico psiquiatra estadounidense, quien la define como: un trastorno infantil que surge casi exclusivamente en el contexto de disputas por la custodia de los niños. Su manifestación primaria es la campaña de denigración del niño contra un padre, una campaña que no tiene justificación. Ello resulta de la combinación de una programación (lavado de cerebro), de adoctrinamiento parental y de las propias contribuciones del niño para el vilipendio del padre objetivo. Cuando un “maltrato/abuso sexual” está presente, la animosidad puede estar justificada y así la explicación del síndrome de alienación parental para la hostilidad del niño no es aplicable.

La teoría en la actualidad carece de aceptación general en la comunidad científica, siendo ampliamente criticada por investigadores y expertos de salud mental al afirmar que carece de validez y fiabilidad. Su formulación está falta de rigor metodológico, epistemológico y científico, conteniendo evidentes falacias. Se puede afirmar que es un planteamiento simplista, ortodoxo y sesgado de una dinámica familiar mucho más compleja (Darnall, 1998; Escudero et. al. 2008; Garber, 1996; Houlst, 2006; Kelly y Johnston, 2001; Vaccaro y Barea, 2009; Wood, 1994). Además, ha sido refutado como entidad clínica por la Organización

Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Americana de Psicología (APA). Ambas Instituciones son las más reconocidas en el mundo en términos de salud física y psíquica y trastornos mentales. Análogamente, el término no aparece en las listas de trastornos patológicos de ningún manual, ni en el DSM-5 publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría, ni en el CIE-10 de la OMS.

Vaccaro y Barea (2009) refieren que el SAP, de entrada, fue bien aceptado porque se fundamentaba en la descripción de comportamientos desagradables y habituales de ira y recriminación hacia el ex cónyuge/pareja, mostrado delante de los hijos. En los divorcios o en las separaciones, sobre todo los de tipo contencioso, que suelen producir un alto nivel de conflictividad en la pareja, estas conductas pueden arrear porque muchos progenitores suelen implicar a sus hijos en las discusiones y en el proceso de ruptura. En las disputas durante la ruptura suele manifestarse el lado peor de las personas y, por muy retorcido que pueda parecer, no tiene por qué equivaler a un trastorno de personalidad o una enfermedad psiquiátrica. Este fenómeno no necesita de una etiqueta médica porque, de hacerlo, estaríamos medicalizando injustificadamente un problema. Por lo tanto podemos concluir que, la teoría gardneriana confunde un fenómeno con un síndrome médico.

El SAP, además, contiene evidentes errores en su formulación, destacando los siguientes: oculta las disimilitudes evolutivas de las conductas de los niños y unifica un único patrón de conducta y de respuesta para todos ellos; transforma el conjunto de signos y síntomas que la Psicología infantil describió como signos de abuso sexual y/o maltrato en concausa del SAP; “diagnostica” al progenitor custodio sin instrumentos válidos (entrevista) que convaliden la supuesta patología; no toma en consideración la comprensión del lenguaje del niño desde su periodo evolutivo, sino que en él se depositan interpretaciones subjetivas con intenciones y significados característicos de la psique de la edad adulta; y, finalmente, niega la subjetividad en los niños dando por hecho que los hijos repiten sin sentido crítico ni subjetividad cualquier argumento que se le inculque (Vaccaro y Barea, 2009).

### **3. UNA NUEVA PERSPECTIVA: LAS PRÁCTICAS ALIENADORAS FAMILIARES (PAF)**

Ante la inexactitud del término y de la teoría, Linares (2015) abandona la denominación de SAP, proponiendo un cambio de denominación y planteando el uso de la expresión Prácticas Alienadoras Familiares (en adelante PAF). Según el citado autor estamos ante un conjunto de patrones relacionales que perjudican la salud mental y la madurez psicológica de las personas que lo sufren y, por lo tanto, estas dinámicas representan una forma de maltrato psicológico familiar. Uno de los más frecuente es la triangulación que consiste en la introducción del hijo en los juegos relacionales disfuncionales de los progenitores que pueden comprender la amenaza, el premio, el castigo, la seducción, el soborno, la desorientación, entre otros (Linares, 2012). Esta circunstancia negativa, preámbulo de varias patologías, contempla diferentes variantes (Linares, 2019). La intensidad y complejidad de las triangulaciones es variable y pueden derivar trastornos tan diferentes como la psicosis o la neurosis (Linares, 2015). Generalmente los trastornos neuróticos tienen como base las triangulaciones manipuladoras, siendo las más frecuentes con múltiples variantes y las más fáciles de establecer. En este tipo de triangulación los progenitores envían mensajes a los hijos solicitando su cooperación; les ofrecen más atención, comprensión, o una mejora de estatus o condiciones materiales, etc., a cambio de colaboración. Quien recibe estos mensajes, por parte de uno o ambos progenitores, se puede sentir sometido a conflictos de lealtad (o dinámica familiar en la que la lealtad hacia uno de los progenitores supone una deslealtad hacia el otro. De este conflicto puede derivar una lealtad escindida en la que el hijo tiene que ejercer incondicionalmente su lealtad hacia uno de los progenitores en perjuicio del otro (Boszormenyi-Nagy, 1973) importantes e inquietud a padecer pérdidas relacionales relevantes (Linares, 2002). La ansiedad neurótica derivada de la inestabilidad e inseguridad puede aparecer sola, invadiendo de forma más o menos intrusiva la personalidad del hijo, o sumar a otros componentes dando origen diversas modalidades de síntomas neuróticos. Estos tipos de triangulaciones suelen cobijar prácticas alienadoras que se caracterizan por las siguientes premisas: conductas disfuncionales de ambos padres que, en ausencia de un patrón específico de maltrato físico, se organizan respectivamente en “manipulador exitoso” (el alienador) y “manipulador fracasado” (el alienado); cooperación activa del hijo en creciente dinámica de desconfianza y rechazo; intervención tendenciosa e imparcial por parte de miembros de las familias extensas; fomento del conflicto

de parte de los profesionales (jueces, abogados, psicólogos, etc.); participación y responsabilidad de los distintos protagonistas de la dinámica alienadora (progenitores, hijos, familiares y profesionales) difiere en cada caso (Linares, 2015).

Las conclusiones que se desprenden de la investigación de Linares (2015) evidencian que las familias que presentan esta dinámica relacional abundan los embarazos previos en los comienzos de la pareja y, por lo general, hay expectativas distintas por parte de ambos esposos. Al inicio la relación suele ser complementaria, basada más en la desemejanza que en la igualdad: el hombre es más audaz, él toma las decisiones mientras la mujer se deja llevar. Con el transcurso del tiempo, ella se siente desvalorizada e incomprendida. La relación empieza a simetrizarse y, la discordancia de la pareja aumenta.

Frecuentemente la situación social, económica o cultural de la pareja y el papel que cada uno asume es diferente. Al principio, el hombre suele ser el proveedor y la mujer se ocupa del hogar y de los hijos. A menudo es ella la que quiere separarse o divorciarse, alegando habitualmente maltrato físico o psicológico. A veces puede haber episodios de infidelidad, que fomentan el victimismo de la otra parte. Respecto al ejercicio de la parentalidad por cada uno de los progenitores una vez rota la pareja no hay acuerdos, ya que ambos tienen dos estilos educativos diferentes (Las madres comúnmente se involucran más con los hijos y establecen vínculos fuertes con ellos, mientras que los padres suelen ser más distantes y menos participativos en la dinámica familiar). Los dos procuran instaurar triangulaciones manipuladoras con los hijos, a pesar de que tengan dos maneras diferentes de construirlas: las madres son más proclives a utilizar estímulos positivos, es decir, ofreciendo recompensas y premios, a diferencia de los padres que son más propensos a los negativos, como las amenazas.

En ese papel de padres alternan un perfil rígido y autoritario a otro persuasivo y seductor. Algunos se acercan más a uno de los extremos, pero, generalmente oscilan entre ambos, con una inclinación a que, en el seno familiar, prevalezca el segundo. Se centran mucho en el trabajo y tienen éxito laboral. Por otro lado, muestran una limitada capacidad de comunicación con los hijos y escasas habilidades parentales. Tras la ruptura, la separación o el divorcio, usan la presión, la controversia y las denuncias como un modo de aproximarse a sus hijos, sin embargo, a la vez, se revelan inconstantes y poco responsables respecto a ellos en asuntos tan importantes como el pago y la actualización de la pensión o el

cumplimiento del régimen de visitas. A menudo, su compromiso en el rol parental (deberes, normas, espacios lúdicos, actividades compartidas, etc.) es deficiente y frágil. Difícilmente se cuestionan y autocritican, por lo que se sienten alienados por la ex pareja y piensan que el alejamiento de los hijos está íntimamente relacionado con las artimañas maternas. Frente a lo anterior, paralelamente las madres se apoyan a sus propias familias de origen, a las que se mantienen muy vinculadas. Al igual que los padres, alternan dos perfiles: uno descontrolado e impulsivo y el otro distante, frío y controlador. Son propensas a manipular sutilmente a los hijos, siendo muy habilidosas para mostrar una imagen de víctima (sensación de haber sido usadas, engañadas o maltratadas). Asimismo, utilizan estrategias fundadas en los síntomas o angustias ocasionadas por los conflictos judiciales. También tienen poca capacidad de autocritica, por lo cual consideran que ellas ejercen el rol “bueno” de madre (cuidadoras, preocupadas y responsables), en comparación con el rol “malo” correspondiente al padre.

Los hijos, frecuentemente, son bien educados, aunque se demuestran muchas veces desafiantes o distantes, replicando la postura de las madres al imputar determinados significados negativos a los sentimientos y al comportamiento de los padres. Lo más habitual es que se presenten leales con uno de los dos progenitores y rechacen al otro.

Comúnmente, las familias extensas están muy implicadas en los litigios. Es esperable que, al inicio del matrimonio o de la vida en pareja, haya muy buena relación con el cónyuge o la otra parte. Al principio del conflicto, a menudo, se muestran sorprendidos e incrédulos por las circunstancias del divorcio o separación. A pesar de esto, con el pasar del tiempo, pueden adoptar actitudes altamente hostiles (Linares, 2015).

## **4. ABORDAJE DESDE LA MEDIACIÓN FAMILIAR Y LA COORDINACIÓN DE PARENTALIDAD**

### **4.1. La mediación familiar**

Procede iniciar el epígrafe centrando la cuestión sobre qué se debe entender por mediación familiar. Siguiendo a García Tomé (García, 2008, p. 46):

proceso de prevención, y gestión positiva de conflictos, que va a permitir una nueva organización familiar, decidida a través de la voluntad y responsabilidad de las personas implicadas por situaciones de ruptura o conflictos familiares, y cuyo

resultado es un compromiso mutuamente aceptado, atendiendo a los intereses de los componentes de la familia, en particular, aquellos relacionados con las necesidades de los niños. Dicho proceso se inicia con el consentimiento voluntario de las personas afectadas por el conflicto o la ruptura, y es atendido por el mediador, profesional cualificado, con formación específica en este campo, que garantiza la confidencialidad, la imparcialidad y la neutralidad.

Como se ha descrito anteriormente las PAF son dinámicas disfuncionales en las cuales los progenitores involucrados en el conflicto incorporan al hijo en él, y aunque el hijo participe activamente en esas dinámicas, indudablemente, es la verdadera víctima de dicho maltrato que puede llegar comprometer, incluso, su salud mental.

El litigio judicial, como forma tradicional de resolución de disputas, es el sistema habitual de solución de sus conflictos. Sin embargo, la intervención de los Juzgados y Tribunales ofrece posibilidades limitadas y, en la mayoría de los casos, sitúa a las partes en posición de ganadores y perdedores. Este procedimiento adversarial, en el que predomina la cultura del vencedor/vencido, donde las partes no negocian sus propias necesidades, no considera el componente afectivo y emocional de las personas. Por ello, se revela inadecuado para gestionar y resolver pacíficamente las controversias familiares originadas por la ruptura. El proceso judicial enquistada la disputa y consolida las diferencias entre los progenitores, llevándolos a una situación de confrontación continua que, incluso el paso del tiempo no consigue atenuar. Ante este panorama, la mediación emerge como una forma diferente e igualmente válida para solventar la disputa. Su objetivo es humanizar las relaciones, restablecer la comunicación y evitar situaciones de conflicto presente y futuro, manteniendo y conservando las relaciones familiares. Proporciona un espacio idóneo para debatir, donde los integrantes de la familia afectados puedan hallar y crear oportunidades para convertir la disputa en un cambio positivo en sus relaciones (García, 2008).

Por lo tanto, teniendo en cuenta todos los efectos negativos que tienen las PAF y considerando que la alta conflictividad parental se aprecia como uno de los mayores factores de riesgo para un correcto ajuste psicosocial y emocional de los hijos, la mediación familiar, en estas circunstancias, puede contribuir a resolver la controversia parental de manera pacífica y dialogante, fomenta una coparentalidad positiva, salvaguarda los intereses y los derechos de los hijos implicados en estas dinámicas al propiciar el bienestar familiar.

## 4.2. La coordinación de parentalidad

La coordinación de parentalidad que nace para abordar los conflictos de aquellas familias en las que las sentencias judiciales y las intervenciones tradicionales, como la terapia familiar o incluso, la mediación, etc., no solucionan las controversias porque el conflicto familiar sigue escalando o en un grado de enfrentamiento de tal envergadura que se hace necesaria una intervención diferente, más exhaustiva.

Es un proceso alternativo de solución de disputas ordenado por el tribunal o acordado por los padres tras la ruptura que tienen un patrón continuo de alta conflictividad. Supone una herramienta más para dar respuesta a las necesidades de estas familias y facilitar el respeto y, por tanto, el cumplimiento de las resoluciones judiciales.

El principio subyacente de la intervención de coordinación de parentalidad es un enfoque continuo en el interés superior de los hijos por parte del coordinador de coparentalidad (CP) al trabajar con una alta conflictividad parental en el proceso de toma de decisiones y de respeto hacia los hijos y el otro progenitor. La intervención, a través de un plan de parentalidad, está diseñado para ayudar a los padres a aplicar y cumplir las órdenes judiciales contenidas en sus resoluciones; a tomar decisiones oportunas de forma coherente con las necesidades psicológicas y de desarrollo de los niños; a reducir la cantidad de conflictos perjudiciales entre los adultos que cuidan a los niños y a disminuir el patrón de litigios innecesarios sobre cuestiones relacionadas con los niños (American Psychological Association, 2012, p. 64).

Esta intervención está guiada por el principio fundamental de salvaguardar el interés superior del menor mediante la promoción de su bienestar, seguridad y estabilidad psicológica y emocional (Arias y Ortuño, 2019).

Es importante que el profesional que desempeñe el rol de COPAR tenga amplia experiencia en diferentes ámbitos (derecho, mediación y psicología, entre otros) y una cualificación específica, pues es nombrado por un juez, o elegido de común acuerdo por los progenitores en conflicto.

Sus funciones principales son: reducir el nivel de confrontación de manera que sea posible recuperar o mejorar la comunicación entre los progenitores; gestionar eficazmente las controversias entre ellos proporcionándoles herramientas con el objetivo de que puedan solucionar, por sí mismos, sus desacuerdos en el futuro; evitar la judicialización de las relaciones familiares tras



la crisis matrimonial; promover la toma de decisiones de ambos padres sobre cuestiones relevantes que afectan a los hijos; colaborar en la elaboración y puesta en marcha de un plan de parentalidad que considere o solvete diversos aspectos de la vida familiar, como las estancias y comunicaciones entre los hijos, sus progenitores y otros familiares; velar y fomentar el cumplimiento de sentencias judiciales anteriores; guiar e intervenir con los progenitores con el fin de que ellos puedan desarrollar habilidades y adquirir competencias necesarias para ejercer la parentalidad positiva y la coparentalidad.

La atribución de funciones y, también sus obligaciones, se realiza por decisión judicial, por lo que deberá informar periódicamente al juez manteniendo un alto nivel de comunicación con el juzgado, la fiscalía y los abogados de los intervinientes. Además, está autorizado para examinar el procedimiento judicial, pedir información relevante y coordinarse con todos aquellos profesionales que intervienen con la familia y los menores (Arias y Ortuño, 2019).

## 5. CONCLUSIÓN

En el presente artículo se ha evidenciado el desacierto del término SAP por carecer de rigor metodológico, epistemológico y científico pese a que todavía se sigue utilizando en procedimientos judiciales de familia para alegar que uno de los dos progenitores está manipulando a su hijo en contra del otro. El término PAF, como reformulación del anterior, parece más correcto y se ha descrito una forma de maltrato psicológico familiar que se da en situaciones de ruptura de pareja, en la que el hijo es triangulado por los progenitores viéndose ampliamente perjudicado por la disputa parental. Por tanto, ambos progenitores son corresponsables del desajuste emocional y psicológico de sus hijos.

En el derecho de familia se priman dos intereses fundamentales: el de los menores primero, y el de la familia después. Para atender adecuadamente el interés superior del menor en las dinámicas alienadoras, los procesos judiciales se revelan ineficaces e improductivos. Por ello, se pone de manifiesto el beneficio que aporta la mediación familiar y la coordinación de parentalidad porque ambas herramientas son aptas para reducir el nivel de conflictividad y tensión entre los progenitores, llegar a acuerdos, evitar la judicialización de la vida familiar y garantizar el interés superior de los menores, así como el amparo de sus derechos. Consiguientemente, es deseable una implementación, en el sistema judicial, de

los métodos adecuados de solución de controversias citados en el ámbito familiar, y una normativa, a nivel nacional, relativa a la coordinación de parentalidad.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2012). Guidelines for the practice of parenting coordination. *American Psychologist*, 67(1), 63-71. <https://doi.org/10.1037/a0024646>
- Arias Arias, F., y Ortuño Muñoz, J. P. (2019). La Coordinación de Parentalidad. Reflexiones para una metodología en construcción. *Familia y sucesiones: cuaderno jurídico*, 128, 17-33.
- Bools, C. N., Neale, B. A., y Meadow, S. R. (1992). Co-morbidity associated with fabricated illness (Munchausen syndrome by proxy). *Archives of Disease in Childhood*, 67(1), 77-79. <https://doi.org/10.1136/adc.67.1.77>
- Boszormenyi-Nagy, L., y Spark, G. M. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Harper & Row.
- Darnall, D. (1998). *Divorce casualties: Protecting your children from parental alienation*. Taylor Pub. Co.
- Escudero, A., Aguilar, L., y Cruz, J. de la. (2008). La lógica del Síndrome de Alienación Parental de Gardner (SAP): «terapia de la amenaza». *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28(2), 283-305. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352008000200004>
- Garber, B. D. (1996). Alternatives to parental alienation syndrome: Acknowledging the broader scope of children's emotional difficulties during parental separation and divorce. *New Hampshire Bar Journal*, 37(1), 51-54.
- García Tomé, M. (2008). La mediación familiar en los conflictos de pareja. *Documentación social*, 148, 43-60.
- Gardner, R. A. (1985). *The parental Alienation Syndrome*. Cresskill, Creative Therapeutics, NJ.
- Hoult, J. (2006). The evidentiary admissibility of parental alienation syndrome: Science, law, and policy. *Children's Legal Rights Journal*, 26(1), 1-61. <https://ssrn.com/abstract=910267>.
- Jacobs, J. W. (1988). Euripides' Medea: A psychodynamic model of severe divorce pathology. *American Journal of Psychotherapy*, 42(2), 308-319. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1988.42.2.308>
- Kelly, J. B., & Johnston, J. R. (2001). The Alienated Child: A Reformulation of Parental Alienation Syndrome. *Family Court Review*, 39(3), 249-266. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.2001.tb00609.x>
- Linares, J.L. (2002). *Del abuso y otros desmanes*. Paidós.
- Linares, J. L. (2012). *Terapia familiar ultramoderna: La inteligencia terapéutica* (2a ed). Herder.
- Linares, J. L. (2015). *Prácticas alienadoras familiares: El «Síndrome de Alienación Parental» reformulado* (1ª ed). Gedisa Editorial.

- Linares, J.L. (2019). *Terapia familiar de las psicosis. Entre la destriangulación y la reconfirmación*. Ediciones Morata.
- Meadow, R. (1993). False allegations of abuse and Munchausen syndrome by proxy. *Archives of Disease in Childhood*, 68(4), 444-447.
- Sinanani, K., y Houghton, H. (1986). Evolution of Variants of the Munchausen Syndrome. *The British Journal of Psychiatry*, 148(4), 465-467. <https://doi.org/10.1192/bjp.148.4.465>
- Turkat, I. D. (1994). Child visitation interference in divorce. *Clinical Psychology Review*, 14, 737-742. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(94\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0272-7358(94)90039-6).
- Turkat, I. D. (1995). Divorce related malicious mother syndrome. *Journal of Family Violence*, 10(3), 253-264. <https://doi.org/10.1007/BF02110992>
- Vaccaro, S., y Barea Payueta, C. (2009). *El pretendido síndrome de alienación parental: Un instrumento que perpetúa el maltrato y la violencia*. Desclée de Brouwer.
- Wood, C. L. (1994). The Parental Alienation Syndrome: A Dangerous Aura of Reliability. *Loyola of Los Angeles Law Review*, 27(4), 1367-416 <https://digitalcommons.lmu.edu/llr/vol27/iss4/5/>



# Revisión sistemática sobre creencias predominantes hacia las personas mayores (2018-2022)

## Systematic review on predominant beliefs towards the elderly (2018-2022)

**DR. PATRICIO TORRES CASTILLO**

*Psicólogo, orientador familiar y Académico UNACH Chile*  
patriciotorres@unach.cl

**MARCELO ESPINOSA LILLO**

*Estudiante de psicología*  
lillomarcelochandia@alu.unach.cl

**ANDREA FUENTEALBA NÚÑEZ**

*Estudiante de psicología*  
andrea Fuentealba@alu.unach.cl

**SOFÍA RIQUELME BAEZA**

*Estudiante de psicología*  
sofiariquelme@alu.unach.cl

**CONSTANZA MOLINA BALLESTEROS**

*Estudiante de psicología*  
constanzamolina@alu.unach.cl

Recepción: 15 de febrero de 2023

Aceptación: 19 de abril 2023

## RESUMEN

En los últimos años, se ha evidenciado un fenómeno global en la población mundial, respecto al aumento del número de las personas mayores, siendo Chile, uno de los mayores representantes del envejecimiento acelerado en América Latina. Junto con ello, han surgido, en el entorno, prejuicios hacia las personas mayores que se mostrarán en el desarrollo de la revisión teórica. Sumaremos a ello, el antecedente de un concepto invisible hasta hace muy poco en la cultura de nuestro país, conocido por el “edadismo”, pero muy presente, en las últimas décadas en el continente europeo.

El objetivo de nuestro trabajo es conocer la percepción de la sociedad sobre las personas mayores y los prejuicios que se han construido en los últimos cuatro años en torno a ellos. Se realizará una revisión sistemática siguiendo la norma Prisma, del estado del arte en los últimos cuatro años, para conocer los principales hallazgos y vislumbrar los principales desafíos frente a este fenómeno social emergente a nivel mundial y local, cuyas consecuencias son de enorme interés, no solo para el abordaje e intervención hacia personas mayores, sino para el desarrollo de políticas públicas en nuestro país, como ejemplo “Política Integral de Envejecimiento Positivo 2012-2025”, enfocadas a formar un entorno favorable que mejore la calidad de vida, la autonomía e independencia de las personas mayores (Servicio Nacional del Adulto Mayor [SENAMA], citado por Leiva, et al., 2020).

Los prejuicios mayormente presentes, los expresan autores como Horton, Bajer y Deakin, correspondiendo a la pérdida de salud, soledad, dependencia y el deterioro físico y mental (Horton et al.; Ory et al., citado en Velasco et al., 2020), en este sentido, la mayoría de los estudios revisados coinciden en que las construcciones negativas son las que más predominan en la sociedad.

Las conclusiones más relevantes sugieren que la vejez es percibida generalmente como un período de vacío, sin valor, en el que hay inutilidad, sin fundamento que lo justifique, por lo que resulta muy necesario instalar este debate para derribar cogniciones perjudiciales hacia nuestros mayores.

*Palabras clave:* Personas mayores, prejuicios, edadismo, viejismo.

ABSTRACT

In recent years, a global phenomenon has been evidenced in the world population, regarding the increase in the number of older people, with Chile being one of the largest representatives of accelerated aging in Latin America. Along with this, prejudices towards the elderly have emerged in the environment that will be shown in the development of the theoretical review. We will add to this, the antecedent of an invisible concept until very recently in the culture of our country, known for “ageism”, but very present, in recent decades on the European continent.

The objective of our work is to know the perception of society about the elderly and the prejudices that have been built in the last four years around them. A systematic review will be carried out following the prism norm, of the state of the art in the last four years, to know the main findings and glimpse the main challenges facing this emerging social phenomenon at a global and local level, whose consequences are of enormous interest, not only for the approach and intervention towards the elderly, but also for the development of public policies in our country, as an example “Comprehensive Policy for Positive Aging 2012-2025”, focused on creating a favorable environment that improves the quality of life, autonomy and independence of the elderly (National Service for the Elderly [SENAMA], cited by Leiva, et al., 2020).

The most present prejudices are expressed by authors such as Horton, Bajer and Deakin, corresponding to the loss of health, loneliness, dependency and physical and mental deterioration (Horton et al.; Ory et al., cited in Velasco et al., 2020), in this sense, most of the reviewed studies agree that negative constructions are the most prevalent in society.

The most relevant conclusions suggest that old age is generally perceived as a period of emptiness, without value, in which there is uselessness, without grounds to justify it, so it is very necessary to install this debate to overthrow harmful cognitions towards our elders.

*Keywords:* Prejudice, old age, aging, discrimination.

## 1. INTRODUCCIÓN

Para realizar la revisión, es necesario comprender un concepto fundamental muy presente en la literatura, es el *Ageism*, traducida al español corresponde a “viejismo”. Este término en sus inicios fue acuñado por Butler y durante el paso de los años, diversos autores se han referido, como por ejemplo, Velasco, Bozanic y Ortiz y Toledo, todos esos autores han revisado el trabajo realizado por Butler, plasmando este concepto en sus obras, término definido como la elaboración o formulación de prejuicios, creencias, estereotipos y conductas, que actúan de forma discriminatoria en contra de las personas mayores a causa de su edad (Butler, citado en Velasco et al., 2020).

Entre algunos estereotipos negativos asociados a la vejez se encuentran: todos los viejos están enfermos, no son productivos, son infelices y tienen demencia. Sin embargo, estas opiniones carecen profundamente de sustento, pues no se corresponden con las investigaciones sobre el envejecimiento. En algunas investigaciones sobre el estado de salud de las personas de 60 años y más se reporta un 13.5% de personas mayores frágiles, es decir, con una alta probabilidad de tener una enfermedad que repercuta su salud y funcionalidad física, psicológica o social. Ese porcentaje también se puede interpretar como que hay un 86.5% personas mayores que mantienen su autonomía e independencia. Muchos de ellos no mantienen ninguna discapacidad, son trabajadores, incluso “son jefes de hogar” y traen el sustento económico a su casa (Mendoza y Flores, 2021).

El viejismo, propicia que las generaciones más jóvenes vean a las personas mayores como un grupo de individuos diferentes de ellos, por lo que sutilmente dejan de reconocerlos como seres humanos productivos e independientes (Dabove, 2021). En consecuencia, inferimos que el concepto de “viejismo” se refiere a las actitudes y acciones discriminatorias de rechazo, tendencias a la marginación, temor, desagrado, negación y agresión hacia las personas mayores y a la vejez en sí. El “viejismo” no solamente está limitado al ámbito social y personal, sino que estas actitudes se encuentran arraigadas en los medios de comunicación tradicionales, redes sociales y en muchas personas que pertenecen a este grupo etario. Para Levy y Banaji, esto ocurre porque los procesos y comportamientos mentales que demuestran sensibilidad por la vejez se producen automáticamente en pensamientos cotidianos, sentimientos, juzgamientos y decisiones de la gente común. Uno de los aspectos más incidentales del viejismo



es que puede operar sin ser advertido, controlado, o dicho, con intención de dañar de manera consciente. Logran demostrar, además, que todos los seres humanos, en diferentes grados, nos encontramos atrapados en la práctica del viejismo implícito (Levy y Banaji, citado por Dabove, 2021).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Criterios de elegibilidad**

Se seleccionaron artículos y revistas científicas publicadas desde 2018 al 2022 en español principalmente. Se utilizaron documentos científicos enfocados en las personas mayores y los prejuicios en torno a ellas, tales como el edadismo, viejismo y envejecimiento. Se eliminaron todos los elementos que no clasificaron dentro de estas temáticas o no estuvieron relacionados con el objetivo de la investigación, no se restringieron búsquedas por idioma, sin embargo se optó por escoger documentos en español.

### **2.2. Fuentes de información**

Los documentos fueron extraídos desde las plataformas de Google académico y bases de datos de la Universidad Adventista de Chile, ProQuest y ScienceDirect para la búsqueda y selección de los documentos.

### **2.3. Estrategias de búsqueda**

Los filtros utilizados fueron “edadismo”, “viejismo”, “adulto mayor”, “prejuicios y adulto mayor”, “prejuicios de los jóvenes frente al adulto mayor”, “discriminación en adulto mayor”, “percepción frente al adulto mayor”, “envejecimiento activo”, “población envejecida”, “adultos mayores en Chile”, ya que la población a la que se busca estudiar corresponde a las personas mayores. En el apartado de fechas se estableció que las publicaciones fueran desde el 2018 hasta 2022, como máximo rango de uso de documentos. En los apartados de búsqueda se utilizaron palabras en el idioma español, pero no se limitó únicamente a documentos de este lenguaje ya que el apartado de idioma se seleccionó “cualquier idioma”. La gran mayoría de palabras reiteradas en las búsquedas de información fueron “prejuicios” y “adulto mayor” siendo estas

agregadas a otros conceptos para aumentar la cantidad de datos de la búsqueda, la primera que se utilizó fue “edadismo y prejuicios”, obteniendo 675 resultados, luego se buscó “discriminación en adulto mayor” con 15.200 documentos, también se indagó sobre “percepción frente al adulto mayor” con 15.500 archivos, por otra parte se prosiguió con la búsqueda de “prejuicios de los jóvenes frente al adulto mayor”, encontrándose 15.900 resultados. A su vez, se investigó sobre “población envejecida”, encontrando 15.600 publicaciones, al mismo tiempo, se investigó el concepto de “viejismo”, del cual se obtuvieron 511 documentos del tema. Luego se procedió a utilizar la base de datos de la Universidad Adventista de Chile ProQuest, empleando las palabras claves, “adulto mayor prejuicios” con 190 resultados, luego “adulto mayor Chile” con 916 documentos, por último, la base de datos ScienceDirect, utilizando los conceptos “adulto mayor prejuicios” con 58 resultados, “adulto mayor prejuicios Chile” para focalizar la búsqueda obteniendo 9 resultados y por último, “adulto mayor Chile” que arrojó 461.

### **3. DESARROLLO**

#### **3.1. Frecuencia de conductas prejuiciosas enfocadas en las personas mayores**

Un punto fundamental que se ha observado y mencionado por autores como Baron y Byrne, relacionado con la discriminación, es el racismo y/o sexismo, fenómeno que no se limita únicamente a la barrera del ámbito personal, sino que trasciende a la salud y a lo laboral, manifestándose en actos violentos hacia este grupo, como, por ejemplo, la evitación (Baron y Byrne, citado en Velasco et al., 2020).

Diversas investigaciones refuerzan lo dicho, uno de ellos es el estudio de “The Age of UK Network” en Gran Bretaña de la universidad de Kent, el que obtuvo resultados similares a los de Baron y Byrne, confirmando que la discriminación hacia el adulto mayor, es más frecuente que la exclusión por género, raza u orientación sexual, e inclusive, pasa desapercibida por las personas o no le prestan atención a estos sucesos violentos (The Age of UK Network, citado en Velasco et al., 2020). Esta información es corroborada, a su vez, por los datos estadísticos a los que llegó Dittman, señalando que el 70% de las personas mayores a las que había entrevistado indicaban haber sido insultados o maltratados únicamente en base a su edad, y sin ningún otro motivo, y que el 80% han experimentado discriminación por su edad (Dittman, citado en Velasco et al., 2020). A su vez, Muñoz, realizó su estudio con una muestra de 100 estudiantes

universitarios españoles incorporando una división equitativa de género, demostrando que este sector muestra mayoritariamente actitudes negativas hacia las personas mayores (Muñoz, citado en Encinas y López, 2019). Igualmente, se encuentra lo expuesto por Gutiérrez, Agudelo, Giraldo y Medina, quienes señalan que en un periodo de un año la prevalencia del maltrato hacia las personas mayores fue de 10.3% y que afectó al 32% de adultos mayores con discapacidad (Gutiérrez, et al., citado en Encinas y López, 2019). Además, se identifica como más frecuente el maltrato psicológico, le sigue el maltrato físico y el abuso económico.

### **3.2. Tipos de prejuicios recurrentes dirigidos a las personas mayores**

Otros tópicos relevantes encontrados, a los que son expuestas las personas mayores, son pérdida de salud, soledad, dependencia y el deterioro físico y mental (Horton et al.; Ory et al., citado en Velasco et al., 2020). A su vez, se asocia de igual forma la vejez con la falta de interés, inactividad, pobreza y enfermedad. Por su parte la familia, espera que al jubilar se encarguen de tareas como manejar la casa, cuidar a los niños o de la canasta básica familiar, dejándolos rezagados a estas tareas como si no pudieran aportar a la sociedad y postergando sus propios intereses, preocupaciones, y necesidades (Acosta, citado por Echeverría, 2020).

En nuestra realidad, al menos el 18% de los Chilenos, conciben a las personas mayores como una carga para la sociedad, siendo uno de los países que más se adscriben a este tipo de prejuicios. A partir de datos de World Value Survey, para un grupo de siete países observados, el reporte da cuenta de que, en nuestro país, el 45% opina que las personas mayores de 70 años tienen una posición social baja, siendo sólo superado por Suecia con un 58% (World Value Survey, citado por Observatorio del envejecimiento para un Chile con futuro, 2021). Junto con lo anterior, destaca que muchas veces a los adultos mayores, se les niega tratamiento o la atención adecuada por su edad, y quedan fuera de estudios clínicos siendo infrarrepresentados como grupo etario. Esto demuestra que también existe una dimensión estructural del edadismo (Observatorio del envejecimiento para un Chile con futuro, 2021).

En relación con la pandemia por COVID 19, se observó que impactó con mayor fuerza en la población de personas mayores, ya que la OMS mencionó públicamente que este grupo etario, presentaba mayor riesgo de contagio. “En la mayoría de los países de ingreso bajo y mediano bajo, la pobreza aumenta al llegar

a la tercera edad, lo cual deja a las personas mayores no solo vulnerables al virus, sino también con escasos recursos para protegerse” (HelpAge, citado por Bozanic y Ortiz, 2021). Y según HelpAge (citado por Bozanic y Ortiz, 2021) se debe agregar además, que existen limitaciones, o más bien, discriminaciones en el acceso a la salud para las personas mayores, incluyendo la marginación ejercida por los medios de comunicación masiva, definiendo este grupo como vulnerable y frágil, induciendo fuertemente en la sociedad esta visión, generando al mismo tiempo, dificultades en su calidad de vida, como por ejemplo, en la laboralidad, ya que citando el estudio realizado por SENAMA “las bajas pensiones llevan a que la población próxima a jubilar, intente permanecer inserta laboralmente o retorne una vez jubilada,” (SENAMA, citado por Ortega, 2018). Esta idea se refuerza en un estudio aplicado en Santiago de Chile en las comunas (ayuntamientos) de Recoleta y Las Condes. Los resultados obtenidos arrojan que “en Las Condes el 41% recibe una pensión de 300.000 pesos (300 euros app) o más, mientras en Recoleta el 41% recibe entre 101.000 y 155.000 pesos (Euros app). Apenas el 6% en Recoleta gana como pensión 300.000 pesos o más. En esta comuna el 90% recibe una pensión igual o inferior a 250.000 pesos, mientras en Las Condes solo el 45%”. En el mismo estudio, se encontró que la actividad menos realizada por las personas mayores es trabajo remunerado con un promedio de edad de 75 años (Ortega, 2018).

Por otro lado, las funciones cognitivas de las personas mayores son puestas en tela de juicio frecuentemente. La autora Muchinik, refiere un estudio realizado de corte longitudinal, en Seattle, que arrojó que el decrecimiento cognitivo está muy limitado hasta los 60 años, y que después de los 74 años afectó a menos de un 30% de los sujetos de estudio (Muchinik, citada en Iglesias, 2018). Además, después de los 80 años hay un 40% de pérdidas y que estas se pueden compensar, además de ser específicas. De esta forma se constató que efectivamente corresponde a un prejuicio. Por otra parte, otro prejuicio estudiado por Iglesias, sobre la pérdida del deseo sexual, se menciona que esto se relaciona explícitamente y únicamente al coito y la reproducción,, al menos en el caso de las mujeres y por su parte, las erecciones en el caso de los hombres son más dificultosas (Iglesias, 2018), por ende, es más difícil realizar el acto, en la misma línea, Lacub, responde a esto exponiendo a que el deseo sexual se manifiesta durante toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, y que la sexualidad se define como hallar un goce en conjunto, lo que da espacio para pensar que, hay diversos aspectos de la sexualidad que se pueden vivir y experimentar de forma accesible, por tanto, no tendría por qué estar exento de desear o realizar este tipo

de actos, ni debiera ser visto de forma extraña (Lacub, citado en Iglesias, 2018). Otro elemento encontrado por Cervera, indica que hay otras percepciones que no se han mencionado, como sostener que las personas mayores son una carga creciente en la sociedad, esto debido a que se les cataloga como improductivos, que cada vez son más frágiles y vulnerables, con disminución en sus capacidades de realizar su vida diaria (Cervera, citado en Encinas y López, 2019).

A pesar de todas estas posturas prejuiciosas hacia los adultos mayores, no significa ausencia de creencias favorables, pero dentro de nuestra revisión no encontramos muchas evidencias de exploración de dicho concepto, por lo cual se utilizó cogniciones o pensamientos positivos hacia el adulto mayor, ya que un adulto mayor puede ser saludable, tener conocimiento, sabiduría o experiencia y riquezas, o mantenerse neutrales y estar cambiando de forma constante de acuerdo con el contexto y al tiempo (Diogini y Horton, citado en Velasco et al., 2020). Por tanto, habría que ver si estos prejuicios tienen consecuencias en esta población. La autora Fernández Ballester, menciona un estudio realizado por Levy, que sostiene que los estereotipos negativos influyen drásticamente en las personas mayores y a lo largo de su vida, en comparación con quienes ostentaban estereotipos positivos, en donde se señala que, las personas mayores que estaban expuestas a las creencias favorables vivieron un estimado de 7 años más que los individuos que vivían y viven estereotipos negativos. Por otro lado, las personas mayores con una concepción negativa de la vejez y alguna discapacidad grave se recuperaban un 31% menos que aquellas con estereotipos de edad positivos (Levy, citado en González, 2021).

#### 4. DISCUSIÓN

La población mundial ha aumentado aceleradamente, generando un nuevo escenario de convivencia que constituye un desafío superior para la tolerancia y la inclusión social, por lo que se revisó la discriminación hacia las personas mayores para abordar desde las ciencias sociales una mirada radiográfica de la vida cotidiana frente a este grupo etario y generar conciencia de los desafíos que tenemos pendiente como sociedad en el corto plazo en el enfrentamiento de los prejuicios frente a las personas mayores,

Uno de los apartados más relevantes, es que hay diferencias, en cuanto a las juicios previos que se realizan hacia las personas mayores, ya que la mayoría de los autores como Gutiérrez, Agudelo, Giraldo, Medina, Muñoz, Baron y Byrne,

concuerta en que los prejuicios que más se han manifestado hacia las personas mayores son de carácter negativo y que han tenido implicaciones nocivas en la vida cotidiana, Sin embargo nos sorprendió uno de los estudios realizados por Encinas y López que llegó a la conclusión que los universitarios han señalado mayormente creencias favorables hacia las personas mayores, como por ejemplo, que son personas sabias, limpias, trabajadoras y ordenadas (Encinas y López, 2019), aunque estos autores no niegan las conclusiones a la que han llegado los demás investigadores vistos en este trabajo.

En síntesis, se vuelve imprescindible seguir realizando investigaciones sobre esta temática, para poder dar respuesta y crear soluciones a este desafío social y recabar más información sobre las creencias predominantes frente a las personas mayores, junto a la formulación de instrumentos evaluativos que permitan el cierre de brechas de convivencia y el desarrollo de políticas públicas contingentes.

## 5. CONCLUSIONES

La mayoría de los estudios encontrados subrayan que la vejez es percibida como un período de vacío, sin valor, en el que hay inutilidad, aunque para un grupo minoritario puede ser comprendida como un período de recuperación, crecimiento y realización personal. Por otro lado, los hallazgos sostienen que la sociedad puede llegar a influir en las relaciones intergeneracionales, debido a la concepción limitante de esta etapa, considerando que cumplieron con su rol vital y por ende no son un aporte relevante en las funciones de la sociedad, relegándolos, sin fundamentos, a trabajos poco remunerados o a cumplir diversas tareas dentro del hogar, debido a que se les relaciona con dificultades en su funcionamiento.

Para cambiar estos pensamientos y conductas discriminatorias debemos fomentar la difusión de esta y otras investigaciones que demuestran la vigencia de las personas mayores en el desarrollo de la sociedad , pero además promover diversas instancias de envejecimiento activo, mejorando la salud y productividad de las personas mayores incentivando que mantengan hábitos saludables, visibilizar las distintas formas de transitar en la vejez y resaltar la heterogeneidad de las personas mayores, incluir sus testimonios, desplazando expresiones de tristeza, pasividad, inactividad y aislamiento con ellos que suelen ser parte de una cierta caricatura por falta de información y finalmente promover palabras

mucho más representativas del potencial de las personas mayores y del cúmulo de recursos que disponen no solo por la experiencia acumulada ,sino por el desarrollo personal que han logrado.

## REFERENCIAS

- Aguilar, S. y Chiang, M. (2020). Factores que determinan el uso de las TIC en adultos mayores de Chile. *Revista Científica*, 39(3), 296-308. <https://doi.org/10.14483/23448350.16054>
- Albala C. (2020). El envejecimiento de la población chilena y los desafíos para la salud y el bienestar de las personas mayores. *Revista médica clínica las condes*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864019301191>.
- Bozanic, A., y Ortiz, F. (2021). Estereotipos sobre el envejecimiento entre profesionales de salud en Chile: una exploración en tiempos de pandemia. *Anthropologica*, 39(47), 183-220.<https://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.202102.007>.
- Campillay, M., Calle, A., Rivas, E., Pavéz, A., Dubó, P. y Araya, F. (2021). Ageísmo como fenómeno sociocultural invisible que afecta y excluye el cuidado de personas mayores. *Acta bioethica*, 27(1), 127-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2021000100127>.
- Dabove, M. I. (2021). Discriminación y Desigualdad en la Vejez: enfoque jurídico de los viejismos. *Derechos En Acción*, 20(20), 533. <https://doi.org/10.24215/25251678e533>.
- Echevarría, O. (2020). Gerontología educativa: una experiencia cubana desde la Cátedra del Adulto Mayor. *Mendive, Revista de Educación* 18(2), 172-178. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1958>.
- Encinas Leyva, R. E., y López Bañuelos, A. A. (2019). Actitudes de universitarios mexicanos hacia adultos mayores. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 229-238. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1434>
- FLACSO-Chile (2018). *Diagnóstico sobre rasgos identitarios y percepciones de Factores que fortalecen la Identidad Cultural y Territorial de Ñuble* [Archivo PDF]. <https://www.flacsochile.org/wp-content/uploads/2018/07/Doc.-Diagnostico-Final-V5-con-mapasMC-9-julio-5.pdf>.
- Iglesias, S. (2018). *La construcción de los cuerpos: performatividad y prejuicios sobre la vejez* [trabajo fin de grado, Universidad de la República Uruguay]. Repositorio Institucional.<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22760>
- INE (2018). *Estimaciones y proyecciones de la población de Chile 1992-2050*. [Archivo PDF]. Santiago, Chile: Instituto Nacional de estadísticas. <http://www.censo2017.cl/descargas/proyecciones/metodologia-estimaciones-y-proyecciones-de-poblacion-chile-1992-2050.pdf>
- INE (2020). *Adultos mayores en Chile: ¿Cuántos hay? ¿Dónde viven? ¿Y en qué trabajan?*. [Archivo PDF]. <https://www.ine.cl/prensa/2020/04/15/adultos-mayores-en-chile-cuántos-hay-dónde-viven-y-en-qué>





- adultos mayores y jóvenes. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 56(4), 241-250. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272018000400241>
- Schade, N., Vasquez, C., Poblete, C. y Cabaco, A. (2021). Aplicación piloto de un programa de reminiscencia positiva para personas mayores institucionalizadas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 59(3), 176-184. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272018000400241>.
- Seco, L. (2022). Edadismo: la barrera invisible. *Enfermería Nefrológica*, 25(1), 7-9.
- SENAMA (2018). *Envejecimiento positivo en Chile*. [Archivo PDF]. [https://www.senama.gob.cl/storage/docs/Envejecimiento\\_Positivo.pdf](https://www.senama.gob.cl/storage/docs/Envejecimiento_Positivo.pdf).
- Tizoc, A., Esquivel, A., Cruz, M., y González, A. (2019). Casa hogar-asilo y su influencia en la calidad de vida del adulto mayor: revisión bibliográfica. *SANUS*, 6, 32-41. <https://doi.org/10.36789/sanus.vi6.96>.
- Velasco, V., Suárez, G., Limones, M., Reyes, H. y Delgado, V. (2020). Creencias, estereotipos y prejuicios del adulto mayor hacia el envejecimiento. *European Journal of Health Research*, 6(1), 85-96. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v6i1.20>



# Propuesta de formación parental sobre educación emocional para padres y madres con hijos e hijas en educación primaria

Proposal for parental training on emotional education for parents with children in primary education

**MÓNICA ÁLVAREZ MARÍA DE LA CONCEPCIÓN**

*Graduada en Psicología*

*Psicóloga Familiar*

malvarezma.psi@upsa.es

**RAQUEL MARÍA GUEVARA INGELMO**

*Profesora Encargada de Cátedra*

*Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca*

ORCID:0000-0002-2615-8653

rmguevarain@upsa.es

Recepción: 14 de febrero de 2023

Aceptación: 24 de mayo 2023

## RESUMEN

La educación emocional tiene un papel sustancial en el desarrollo cognitivo, social y personal del niño. Por ello, una adecuada expresión emocional durante la infancia potenciará la adquisición de competencias emocionales que, posteriormente, influirán en desarrollo integral del menor. En este artículo se presenta una propuesta de intervención para llevar a cabo en un programa de formación parental de padres y madres con hijos e hijas en Educación Primaria. La propuesta se basa en un taller práctico y pedagógico en el que se abordarán contenidos y habilidades referentes a las emociones con la finalidad de fomentar tendencias constructivas, así como mejorar la gestión emocional en el hogar. Desde la reflexión, el intercambio y la identificación y control de las emociones, se pretende mantener y/o aumentar el bienestar personal y familiar potenciando en los padres y madres la capacidad de gestión de las mismas.

*Palabras clave:* Emociones, educación emocional, educación parental, Educación primaria, competencias emocionales.

## ABSTRACT

Emotional education has a substantial role in the cognitive, social and personal development of the child. For this reason, an adequate emotional expression during childhood will promote the acquisition of emotional competencies that will later influence the integral development of the child. This article presents an intervention proposal to carry out in a parental training program for fathers and mothers with sons and daughters in Primary Education. The proposal is based on a practical and pedagogical workshop in which content and skills related to emotions will be addressed in order to promote constructive tendencies, as well as improve emotional management at home. From reflection, exchange and identification and control of emotions, the aim is to maintain and/or increase personal and family well-being, empowering parents to manage them.

*Keywords:* Emotions, emotional education, parental education, emotional competences.

## 1. INTRODUCCIÓN

La familia es una institución donde la persona se desarrolla íntegramente, constituyendo uno de los núcleos básicos y primordiales para el individuo y siendo la primera escuela para el niño. Se puede afirmar que los padres son los educadores naturales de sus hijos, siendo piezas fundamentales para su desarrollo como futuras personas adultas (Cano, 2015).

Entre las diversas funciones que desempeña el seno familiar, adquieren cierta transcendencia la función sociocultural y la afectiva (Martín-Cala y Tamayo-Megret, 2013), puesto que favorecen el desarrollo total y pleno de los hijos e hijas (Pi y Cobián, 2016). Los vínculos y el apoyo de la familia son factores determinantes en el desarrollo psicológico del niño y del adolescente (Guevara y Urchaga, 2018) siendo la comunicación un elemento fundamental que correlaciona positivamente con la satisfacción familiar (Guevara y Urchaga, 2018; Guevara et al., 2021).

Bisquerra (2009) subraya la importancia de esta institución en lo que respecta a la alfabetización emocional, ya que la familia tiende a favorecer la expresión emocional, generando simultáneamente una serie de competencias emocionales relacionadas con la adaptabilidad de los menores ante diferentes situaciones.

Bajo esta perspectiva, se observa la importancia de concienciar a las familias sobre el impacto que tiene la educación emocional en el desarrollo integral de sus hijos e hijas, así como la repercusión transcendental que ocasiona la adquisición de dichas competencias emocionales en diversos ámbitos de la vida (Goleman, 1996).

Además, debido a la importancia de la familia a lo largo del ciclo vital, surge la necesidad de crear escuelas de formación parental con el objetivo de ayudar a los progenitores en el desarrollo de su labor educativa y contribuyendo a la adquisición de competencias parentales (Arias, 2009).

Por ello, los programas parentales orientados a trabajar la educación emocional, contribuyen al reconocimiento y expresión de las emociones, a la vez que se profundiza en la comprensión de las emociones experimentadas por sus hijos (Bisquerra y García, 2011). Asimismo, Garaigordobil (2018) considera que cualquier proyecto en el que se trabajen competencias emocionales será de gran utilidad para favorecer la reflexión e incrementar el desarrollo de habilidades en el ámbito emocional.

En este trabajo se presenta una propuesta educativa de tres sesiones sobre educación emocional para llevar a cabo en una escuela de padres o un programa de formación parental. El objetivo fundamental es favorecer y contribuir a la mejora de las relaciones en el hogar facilitando a los padres con niños y niñas en edad infantil un espacio para la reflexión personal y para el conocimiento de las necesidades emocionales de sus hijos e hijas.

## 2. LAS EMOCIONES

No cabe duda del papel fundamental que desempeñan las emociones para explicar el comportamiento del ser humano (Vallés & Vallés, 2000). Debido a esto, los distintos paradigmas teóricos han ido aportando diversas definiciones intentando conceptualizar qué son las emociones y cómo funcionan, puesto que es un concepto claramente multidimensional y no existe una definición unívoca.

Goleman (1996), uno de los autores pioneros y más significativos en el estudio de las emociones, afirma que son “impulsos para la acción”, es decir, impulsos que llevan al ser humano a actuar de una manera determinada. Asimismo, desde la perspectiva etimológica, la palabra “emoción” proviene del verbo latino *movere*, cuya traducción podría ser “moverse hacia”, sugiriendo que las emociones tienen propensión a la acción.

Por otro lado, las teorías que se aportan desde el conductismo difieren notablemente de la definición anterior. James (1890) expone que las emociones son resultado, exclusivamente, de diversos cambios fisiológicos. Siguiendo la misma línea, Watson (1913) define que una emoción es un *pattern-reaction* que conlleva cambios en el sistema límbico. Más adelante, Watson y Skinner definieron emoción como la predisposición a actuar de una manera precisa y concreta, enfatizando el plano conductual (Vallés y Vallés, 2000).

Goleman (1996) aporta una perspectiva diferente en su obra sobre inteligencia emocional, afirmando que las emociones se encuentran sujetas a una serie de condiciones psicológicas y biológicas que guían la conducta y facilitan las decisiones.

Siete años más tarde, Bisquerra (2003) define las emociones como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, generándose como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 12).

Mora (2013) aporta una de las definiciones más recientes, exponiendo que las emociones actúan como escudo protector en la supervivencia biológica y resaltando los aspectos movilizadores y motivacionales de las mismas.

## 2.1. Clasificación de las emociones

A lo largo de los años diferentes autores han intentado categorizar las emociones, sin embargo, no existe una única jerarquización de las mismas. En relación con esto, Recuenco (2020) resalta que uno de los grandes inconvenientes a la hora de establecer dicha clasificación tiene que ver con el propio uso del lenguaje, puesto que no existe un vocabulario preciso en lo que respecta a la expresión emocional.

Autores como Wundt o Watson argumentan que todas las emociones pueden situarse en un determinado eje que va desde el placer hasta el displacer (Bisquerra, 2009). Siguiendo esta misma línea, Russell y Mehrabian (1977) proponen dos ejes factoriales: placer-displacer y arousal (activación: alta o baja). Posteriormente, la combinación de estos ha dado lugar a modelos de carácter bidimensional, como el modelo circunflejo de Russell que valora las emociones en función de dichos ejes factoriales (Russell y Mehrabian, 1977). Asimismo, este modelo se encuentra relacionado con la polaridad de las emociones, situándose en los extremos las emociones opuestas (Bisquerra, 2011).

Finalmente, otras dimensiones relevantes a la hora de establecer una clasificación de las emociones son: la intensidad, la especificidad y la temporalidad. Según Bisquerra (2006), la intensidad se refiere a la fuerza que tiene para una determinada persona una emoción. La especificidad, por su parte, tiene rasgos cualitativos, puesto que es la dimensión que permite calificar a una emoción concreta. La temporalidad es la duración de las emociones, generalmente, breve.

En función de las cuatro dimensiones explicadas anteriormente (polaridad, intensidad, especificidad y temporalidad), se pueden generar múltiples emociones en el ser humano, y, debido a esto, resulta complejo elaborar una única sistematización de las mismas, lo que conlleva a que ninguna jerarquización sea aceptada de forma unánime.

Sin embargo, existe un nexo común a todas las sistematizaciones: el eje del placer-displacer. Por tanto, se puede llegar a la conclusión de que existen una

serie de emociones que son positivas o negativas, es decir, agradables o desagradables. Bisquerra (2015) señala que las emociones negativas se experimentan ante una amenaza o pérdida, mientras que las emociones positivas, se experimentan cuando se consigue una meta concreta. Del mismo modo, autores como Lazarus (1991) o Fernández-Abascal (1997), destacan una tercera categoría de emociones: las emociones ambiguas. Dichas emociones se caracterizan por que son equívocas, con características neutras o ambiguas. Por ejemplo, una emoción de este tipo es sorpresa, ya que puede ser negativa o positiva, fluctuando entre los ejes placer y displacer en función de la situación.

A lo largo de estos años se observa que existe una enorme cantidad de trabajos y estudios relacionados con las emociones. Esto indica importancia que ha alcanzado este tema en la investigación, dando lugar a dos nuevas categorías de emociones: emociones estéticas y emociones sociales. La primera de ellas se encuentra relacionada con las emociones que se experimentan ante las obras de arte, la naturaleza, la belleza, la consecución de logros o las experiencias religiosas (Bisquerra, 2015). Dichas emociones son tan intensas que involucran a los estados afectivos y cognitivos sincrónicamente (Leder et al., 2015). Sin embargo, por el momento, han sido poco investigadas.

Por otro lado, las emociones sociales se basan en las relaciones con los demás, surgiendo en determinados contextos sociales. El contexto funciona como agente activador de estas emociones, siendo un criterio fundamental para comprender las reacciones emocionales que originan (Chóliz y Gómez, 2002).

## **2.2. Funcionalidad de las emociones a lo largo del ciclo vital**

A lo largo de la primera infancia (0-3 años) y de la etapa preescolar (3-6 años) la función más significativa que desempeñan las emociones es la de supervivencia (Pallarés et al, 2015). Esto se debe a que, tanto los bebés como los niños, necesitan comunicar cualquier problema que perturbe su bienestar.

Paulatinamente, los menores comienzan a enfrentarse a cambios, que simultáneamente les suponen retos, más complicados y que presentan un mayor grado de complejidad. Según Pallarés et al. (2015), gracias a la adaptación y cohesión social pueden superar dichos retos, dando lugar a la aparición de emociones positivas como el placer. Asimismo, sobre los 3 años se va introduciendo la modulación de las emociones, encargada del control emocional (Damasio, 2010).



Prosiguiendo con las etapas evolutivas, en la adolescencia las emociones presentan un alto grado de intensidad y activación (León, 2008). Por ello, a lo largo de este período, el joven se va a encontrar con cambios cognitivos, psicológicos, físicos y conductuales. Debido a esto, las emociones sociales, como el enamoramiento, se comenzarán a desarrollar con el objetivo de que el adolescente vaya formando su identidad y autoconcepto (Pallarés et al., 2015). Igualmente, el joven comenzará a integrarse en la sociedad, favoreciendo la función de cohesión grupal y social. El adolescente puede presentar cierta dificultad para entender a las personas adultas y en ocasiones, es probable que se sienta relegado o incomprendido. Esto se debe a que disminuye la actividad en la corteza prefrontal (Blakemore, 2012).

Por otro lado, en la última etapa del ciclo evolutivo, en la vejez, la función principal radica en el bienestar personal (Pallarés et al., 2015). Además, según Cartensen (1993) las personas en esta etapa experimentan más emociones positivas, puesto que presentan factores motivacionales altos y prefieren rodearse de una menor cantidad de personas, pero afectivamente más cercanas.

Ya en el año 1872, Darwin afirmaba que la función primordial de las emociones era facilitar la conducta en una situación determinada para fomentar el bienestar de la persona. Siglo y medio después, las investigaciones y los estudios corroboran esa idea, puesto que las emociones tienen la finalidad de adaptación ante una determinada circunstancia, favoreciendo el bienestar de los individuos.

### **3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Para poder centrar la atención sobre la educación emocional, es preciso conceptualizar qué es la inteligencia emocional y su alcance.

El concepto inteligencia emocional se remonta a la década de los noventa donde se produjo un gran auge en el estudio de los diferentes tipos de inteligencias, dando lugar a la aparición de esta. Sin embargo, Thorndike en el año 1920 ya había utilizado un concepto similar, refiriéndose a este tipo de inteligencia como “inteligencia social” (Rodríguez Reina, 2009). Más adelante, Gardner (1983) comienza a desarrollar la teoría de las inteligencias múltiples. En su clasificación, habla de un tipo de inteligencia denominada “interpersonal” que

muestra gran relación con la inteligencia emocional definiéndola como un sinónimo de empatía.

A pesar de que Thorndike y Gardner se habían acercado al concepto, no fue hasta 1990 cuando realmente se abordó esta temática a partir del estudio “Emotional Intelligence” llevado a cabo por Salovey y Mayer (Bisquerra, 2003).

Seis años más tarde, en el año 1996, Goleman publica la obra de máxima referencia y alcance en el ámbito de la inteligencia emocional, afirmando que este tipo de inteligencia es más significativa que el propio Cociente Intelectual (CI). Para Goleman (1996) la inteligencia emocional tiene relación con la capacidad de reconocer las emociones, tanto en uno mismo, como en los otros, y de gestionar una respuesta adecuada ante ellas.

Bajo la misma perspectiva, Bisquerra (2003) afirma que la educación emocional tiene como base la inteligencia emocional. Asimismo, Oliveros (2018) subraya la importancia de adquirir conciencia emocional, ya que esto conlleva que las personas actúen de manera más empática en las relaciones interpersonales.

Los autores Cejudo y López-Delgado (2017) llevan a cabo un análisis sobre la vinculación entre la inteligencia emocional en los docentes y su desempeño y habilidades como profesores, reflejando que un mayor nivel de inteligencia emocional contribuye a un mejor ejercicio profesional, perspectiva que también comparte Bisquerra (2006) en su obra sobre educación emocional.

Profundizando ahora en el concepto de educación emocional, destacar que uno de los autores de referencia es Bisquerra. Este la define como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, p. 243). Asimismo, también subraya la importancia de la adquisición de competencias de carácter emocional para un correcto desarrollo integral de las personas (Bisquerra, 2006).

En cuanto a los beneficios de la educación emocional, Goleman (1996) afirmaba que las personas con habilidades emocionales funcionan mejor en el ámbito profesional, siendo más competentes y eficaces. En relación con esto, Bisquerra y Pérez (2007) y Machado-Pérez (2022) también se inclinan hacia esa idea, ya que un adecuado desarrollo competencias emocionales, promueve una comunicación más positiva.

Múltiples trabajos subrayan los enormes beneficios de la inteligencia y educación emocional, considerando que estas competencias proporcionan mayor bienestar o mayor salud física y mental, aspectos intrínsecamente relacionados con la calidad de vida (Bisquerra, 2011) y también para el desarrollo cognitivo (Álvarez et al., 2017; Bisquerra, 2003; Morawska et al., 2019).

### **3.1. Competencias emocionales**

Existen cinco competencias emocionales que se pueden desarrollar gracias a una adecuada educación emocional: la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía emocional, la motivación y las habilidades sociales (Bisquerra, 2003).

La conciencia emocional consiste en conocer nuestras propias emociones y reconocerlas en los demás. Asimismo, Cáceres (2015) señala que también implica habilidades como la toma de conciencia de las propias decisiones.

En cuanto a la regulación de las emociones (elemento primordial de la educación emocional), es necesario adquirir un equilibrio que se encuentre entre la represión y el descontrol (Bisquerra et al., 2012). Del mismo modo, según Bisquerra (2011) aspectos como la tolerancia a la frustración, las habilidades de afrontamiento o el manejo de la ira, también son significativos para fomentar una buena regulación.

En relación con la autonomía emocional, Bisquerra et al. (2012) la definen como la capacidad de enfrentarse a los estímulos del entorno. Esta competencia genera una homeostasis entre la dependencia emocional y la desvinculación, a su vez relacionados con el vínculo del apego según afirma Oliva (2004). Del mismo modo, la motivación también se encuentra relacionada con la conducta y la capacidad de enfrentamiento ante la misma (Bisquerra, 2000), destacando la importancia de automotivación, que resulta esencial para dar sentido a la vida (Naranjo, 2009).

Por otro lado, en cuanto a las habilidades sociales Bisquerra (2008) afirma que es una competencia necesaria para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica la capacidad para la comunicación efectiva, las actitudes pro-sociales o la asertividad, entre otras (Oliveros, 2018).

Para concluir, no cabe duda de que unas adecuadas competencias emocionales exigen una práctica constante, por ello, Bisquerra (2011) habla de

“gimnasios emocionales” en los que, paulatinamente, se vayan entrenando dichas competencias a lo largo de todo el ciclo vital para lograr un mayor bienestar social y emocional. Igualmente, Padilla y Ceja (2022) subrayan la importancia de dicha práctica en los padres y madres para que puedan contribuir al desarrollo de las competencias socio-emocionales de los pequeños.

### **3.2. Importancia de la educación emocional en la familia**

La familia es el primer núcleo para comenzar a trabajar alfabetización emocional, proporcionando a los menores una serie de habilidades y actitudes relacionadas con las competencias emocionales (Canales, 2020; Sánchez-Núñez y Latorre, 2012).

Sin embargo, es importante destacar que la educación emocional en la familia también presenta un carácter preventivo, ya que según Bisquerra (2006) las habilidades emocionales “están orientadas a reforzar las características personales que pueden actuar como factores preventivos de cara a los problemas que afectan a la sociedad” (p. 270).

Si se revisa esta perspectiva, se aprecia que algunas de las problemáticas que afectan principalmente a la juventud, derivan de la falta de control emocional existente en los individuos, como, por ejemplo, el consumo de drogas, los comportamientos sexuales de riesgo, la violencia o los trastornos de la conducta alimentaria (Bisquerra, 2006). Por lo tanto, trabajar la educación emocional desde la unidad familiar tiene como resultado una prevención múltiple, favoreciendo los vínculos sanos y el reconocimiento y la expresión de las emociones de forma adecuada (Bisquerra, 2003). Asimismo, Paja Aguilar y Tolentino-Quiñones (2021) sostienen que la educación emocional es la herramienta óptima en lo que respecta a prevención de riesgos de carácter psicosocial, puesto que mejora en el bienestar de los menores por medio de oportunidades de aprender a regular las emociones (Araque-Hontangas, 2015).

Por otro lado, Mollón (2015) expone que el seno familiar es el primer entorno donde se viven situaciones que conllevan emociones positivas y negativas. No cabe duda, de que estas últimas son más difíciles de gestionar y controlar, por ello, los progenitores deben regularse sincronamente con sus propias emociones.

En relación con esto, una situación habitual que expone Ibarrola (2003) es cuando los progenitores manifiestan enfado, pero realmente la emoción

subyacente y principal es el miedo. Debido a esto, el primer paso para trabajar las emociones en el hogar radica en que los padres y madres presenten cierta conciencia emocional sobre ellos mismos.

Por tanto, educar emocionalmente desde la familia supone un desafío doble: por un lado, se debe prestar atención a las emociones de los más pequeños, proporcionando una respuesta emocional adecuada y validando las emociones que estos sienten, y, por otro lado, también se debe intentar un manejo adecuado las propias necesidades emocionales como progenitores (Rodríguez-Ruiz, 2018). Además, si se consiguen trabajar ambos aspectos, el funcionamiento familiar será más adaptativo, contribuyendo a que se genere un clima favorable para el desarrollo de competencias emocionales.

Por otro lado, destacar la importancia de comenzar a trabajar la educación emocional desde el embarazo, antes de que el bebé nazca. La autora García Navarro (2011) corrobora que si durante el embarazo la madre sufre estrés podrá afectar al bebé, pudiendo derivar en un CI más bajo. Debido a esto, no cabe duda de la magnitud que alcanza una correcta educación emocional, pudiéndose crear programas dirigidos a futuros padres y madres.

Finalmente, en relación con los beneficios de la educación emocional en el ámbito familiar, Bisquerra (2006) destaca la mejora en las relaciones interpersonales, siendo más adaptativas, así como un aumento de las habilidades sociales y de afrontamiento ante situaciones conflictivas o negativas, así como un incremento del bienestar general (Herrero y Jiménez, 2020). Igualmente, Noroña-Zhou y Tung (2021), en su estudio sobre la regulación de las emociones en la niñez, exponen como principal factor positivo una mejor convivencia entre los miembros del hogar.

#### **4. LOS PROGRAMAS DE PADRES Y MADRES Y SU IMPORTANCIA EN LA GESTIÓN EMOCIONAL**

La educación de los hijos e hijas se encuentra supeditada, principalmente, a los padres. Debido a esto, los progenitores tienen el compromiso de cumplir de manera satisfactoria aspectos como la atención o educación de los pequeños, siendo, al mismo tiempo, referentes positivos en la vida de los menores.

Bajo esta perspectiva, comienza a surgir la necesidad de crear escuelas de formación parental y, paralelamente, en el año 2006, el Comité de Ministros del

Consejo de Europa inicia una propuesta de apoyo a la parentalidad con el objetivo de ayudar a los progenitores en diversos aspectos.

La finalidad de los programas de padres y madres radica en generar un espacio de formación que sirva para desempeñar diversas funciones parentales (Arias, 2009). Asimismo, Entrena y Soriano (2003) destacan la función orientadora de los mismos, ofreciendo información sobre diversos aspectos del desarrollo de los menores.

En líneas generales, estos programas intentan promover un clima de reflexión y diálogo (Domingo, 1995), siendo una oportunidad para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades a partir del intercambio de perspectivas (Cano, 2015). Bajo la misma óptica se encuentra la autora García-Navarro (2011) quien comparte visión con ambos autores, señalando que el objetivo fundamental de los programas es facilitar una serie de recursos a las familias, para que de esta forma puedan contribuir al desarrollo social, cognitivo y emocional de sus hijos e hijas.

Por otro lado, Cáceres (2015) reseña la necesidad de educar emocionalmente a los progenitores para que estos puedan proporcionar un apoyo óptimo hacia sus hijos e hijas. Además, conocer los cambios que se producen durante las etapas del ciclo vital es fundamental a la hora de interactuar con los menores (Oliva et al., 2018), por lo que estos programas también tienen un carácter preventivo ya que ayudan a favorecer la expresión emocional de los progenitores y el reconocimiento y validación de las emociones que experimentan sus hijos e hijas a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo.

En relación con esto, existen programas para padres y madres que profundizan en un periodo evolutivo concreto, por ejemplo, el programa “PEDREMA” ahonda en cómo educar emocionalmente a la población adolescente (Montoya et al., 2016). De igual modo, el programa “SEA” muestra a los progenitores cómo trabajar desde el ámbito familiar las habilidades sociales y emocionales con los jóvenes (Celma & Rodríguez, 2017).

En cuanto a los aspectos beneficiosos de la participación en programas para padres y madres relacionados con la educación emocional, Maganto et al. (2000) destacan la disminución del sentimiento de “culpa” por no ser padres o madres perfectos, además de haberse sentido comprendidos. Además, Garaigordobil (2018) considera que cualquier programa en el que se aborden competencias emocionales será de gran utilidad para los participantes en cuanto a la reflexión y al desarrollo de habilidades.

Finalmente, subrayar la contribución de estos programas al desarrollo de vínculos estables que facilitan la comunicación intrafamiliar y la mejora de las relaciones parento-filiales (Pérez & Arrázola, 2013), ayudando a prevenir situaciones conflictivas en el hogar (Álvarez & Martínez, 2017).

## 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se expone una propuesta de intervención que consta de un taller con tres sesiones destinado a padres y madres con hijos e hijas que se encuentren entre el primer o segundo ciclo de Educación Primaria, es decir, desde primero hasta cuarto.

Se propone este taller para progenitores que se encuentren interesados en mejorar la formación de competencias parentales relacionadas con la educación emocional, ofreciéndoles un espacio para la reflexión personal y para el conocimiento de las necesidades emocionales de los hijos, todo ello ajustado al momento evolutivo pertinente. Asimismo, reseñar el carácter participativo e interactivo del taller, en el que, a partir las experiencias y la introspección personal, se podrán adquirir competencias emocionales.

Por tanto, este taller se enmarca dentro del ámbito pedagógico y preventivo, puesto que fomenta habilidades parentales positivas relacionadas con la educación e inteligencia emocional, así como la gestión de determinadas situaciones y emociones y técnicas para promover y facilitar tendencias constructivas, contribuyendo a un aumento del bienestar familiar.

### 5.1. Objetivos

Los objetivos generales del taller son: a) Incluir la educación emocional en un programa de formación parental, b) ayudar a las familias a reconocer la importancia de la educación emocional para el bienestar, c) promover la educación emocional como factor preventivo ante futuros retos.

Los objetivos específicos del taller son: a) ayudar a los padres/madres a conocer mejor sus emociones y las de sus hijos, b) capacitar a los progenitores para legitimar los sentimientos, c) trabajar la regulación emocional ante las emociones negativas, d) favorecer la expresión y reconocimiento las emociones y

e) aportar recursos a los progenitores para conseguir un mayor bienestar emocional.

## 5.2. Contenidos

Los contenidos de las tres sesiones del programa de formación parental que se proponen son: gestión emocional, regulación emocional ante emociones y situaciones negativas y técnicas y habilidades que favorecen un mejor control de emociones negativas.

Primeramente, se abordan contenidos relacionados con la gestión emocional, pudiendo de esta forma identificar las características de cada una de las emociones. En las ulteriores sesiones se trabajarán principalmente aspectos relacionados con las emociones negativas, como la ira o el enfado, proporcionando a los progenitores una serie de habilidades para el manejo y control de las mismas.

## 5.3. Metodología

La metodología que se llevará a cabo es interactiva, participativa y práctica, puesto que el objetivo del programa no se focaliza en transmitir exclusivamente conocimientos, sino más bien en favorecer y propiciar un proceso de reflexión, y, posteriormente, autoconocimiento, así como, la adquisición de habilidades y recursos parentales relacionados con la educación e inteligencia emocional.

En cuanto a las sesiones, estas serán similares con pequeñas variaciones. Generalmente, al inicio de las mismas se dejará un espacio para la reflexión y para repasar lo tratado y trabajado en las sesiones anteriores. Posteriormente, después de este momento, se dará un tiempo para compartir, breve y libremente, aquello que se desee. Más adelante, se introducirá la temática correspondiente a la sesión, ya sea de forma explicativa o utilizando alguna herramienta tecnológica, como puede ser una presentación *Power Point*. Esta dinámica tiene como finalidad invitar a la reflexión a los participantes.

Por otro lado, dependiendo de la sesión se pueden llevar a cabo una o varias actividades relacionadas con el tema a tratar, buscando siempre que los padres y madres se lleven algo concreto para aplicarlo en su vida personal y familiar. Al finalizar este momento se realizará una puesta en común, y, en caso de que fuese



necesario, se les entregará el material pertinente relacionado con la sesión, como, por ejemplo, fotocopias sobre un determinado tema que se haya abordado.

A lo largo del taller, se trabajan competencias emocionales fundamentales puesto que, para que los menores las desarrollen es imprescindible que primero se formen emocionalmente las familias (Bisquerra y García, 2011). Para lograr estos aspectos, se recurrirá a la realización de una serie actividades programadas para cada sesión basadas en la reflexión, motivación, participación y proyección (Fernández, 2006). En el desarrollo de la sesión se pueden llevar a cabo una o varias actividades relacionadas con el tema a tratar, buscando siempre que los padres y madres se lleven algo concreto para aplicarlo en su vida y que adquieran habilidades que les permitan potenciar sus competencias parentales.

Finalmente, destacar que las sesiones parten de situaciones cotidianas para así los participantes se hagan conscientes tanto de sus capacidades y aptitudes positivas como de sus dificultades (Cano, 2015).

#### **5.4. Desarrollo**

La propuesta se encuentra estructurada en tres sesiones cuya duración será aproximadamente de unos 90 minutos cada una. Todas las sesiones están cohesionadas entre sí y se detallan en los anexos 1-3.

#### **5.5. Evaluación**

Para la evaluación del programa se ha desarrollado un cuestionario *ad hoc* para realizar una evaluación pre/post test (anexo 7). De esta forma se pueden valorar dos aspectos: por un lado, el impacto del programa en el núcleo familiar, y, por otro lado, si las competencias emocionales son más notables en la relación parento-filial. Este cuestionario se pasará antes de comenzar el taller y también al finalizarlo en la última sesión, puesto que ya habrán transcurrido tres meses desde el comienzo, pudiéndose notar pequeños cambios en la dinámica familiar.

Asimismo, a modo de evaluación continua, se analizará el grado de satisfacción de los participantes en la última sesión de cada mes a través de un breve cuestionario (anexo 8). De esta forma, el primer cuestionario se pasaría en la segunda sesión del taller, permitiéndonos determinar el grado de interés y la utilidad del mismo para los progenitores y realizar cambios si fueran pertinentes.

Por último, un día después de finalizar el taller se enviará a los participantes, un *e-mail* adjuntando una encuesta para conocer el grado de satisfacción general lo cual ayudará mejorar la calidad y el contenido de cara al futuro (anexo 9).

## 6. CONCLUSIONES

No cabe duda de la función fundamental que cumple la familia en el desarrollo integral de las personas. Entre las múltiples funciones que desarrolla dicha institución, adquieren especial relevancia la función sociocultural y la afectiva (Martín-Cala y Tamayo-Megret, 2013).

La familia constituye los cimientos de la alfabetización emocional, ya que es el núcleo central en el cual se construyen y se forjan las primeras capacidades, habilidades y/o actitudes que favorecen la expresión emocional, generando una serie de competencias emocionales en los niños y niñas (Bisquerra, 2009). En relación con esto, Sánchez-Núñez y Latorre (2012) siguen la misma línea, afirmando que la familia es la primera escuela para la educación y para alfabetización emocional. Noguera (2020) y París (2020) afirman que los padres con una buena inteligencia emocional, formarán hijos seguros, estables y emocionalmente felices.

Bisquerra (2011), también subraya la importancia del desarrollo de competencias emocionales y de la educación emocional en los primeros años de vida, afirmando que debería de comenzar a trabajarse en la etapa de Educación Infantil o Primaria.

Bajo esta perspectiva, comienza a surgir la necesidad de crear escuelas de formación parental con el objetivo de ayudar a los padres y madres en el desarrollo de su labor educativa, caracterizándose por apoyar a los progenitores en la formación de sus hijos e hijas, así como, contribuir a la adquisición de competencias parentales (Arias, 2009). Alcoser y Moreno, (2019) señalan la relevancia de fortalecer y fomentar los valores que desarrollan una buena convivencia tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Asimismo, se observa que existe una gran cantidad de estudios relacionados con la educación emocional y con su teoría. Esto indica la importancia que ha alcanzado este tema en la investigación, produciéndose una gran aceleración en la divulgación de publicaciones académicas a lo largo de la última década (Cáceres, 2015; Garaigordobil, 2018; Peces et al., 2022).

De igual modo, esta temática también es significativamente relevante en áreas como las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Educación, la Pedagogía o la Psicología, debido al valioso servicio que prestan las emociones al ser humano.

Por todo ello, así como por la influencia que tiene la familia en el desarrollo emocional, se consideró oportuno y necesario diseñar esta propuesta. En primer lugar, para ahondar en aquellos factores que pueden suponer una dificultad en las relaciones entre padres e hijos, y, en segundo lugar, para presentar un programa que contribuya a la mejora de la educación emocional en el seno familiar, especialmente en la niñez, por una parte, por la significatividad de las acciones y por otra, de modo formativo y preventivo para las futuras etapas del desarrollo.

En cuanto a las limitaciones de esta propuesta, podemos señalar por una parte que, por el momento, no se ha llevado a la práctica, y por tanto no pueden extraerse conclusiones del impacto, eficacia y satisfacción que puede provocar en las familias participantes y, por otra, se han utilizado cuestionarios elaborados *ad hoc* que no están validados por expertos.

Aunque aún falta evidencia científica del impacto de los programas de formación parental siendo escasa la bibliografía al respecto, cabe destacar los trabajos en que las intervenciones han sido evaluadas señalando sus efectos positivos (Fine, 2014; Torío y Hernández-García, 2012; Torío et al., 2016; Cabello-Sanz y Muñoz-Parreño, 2023) como el fomento de un correcto clima emocional y el incremento de la motivación grupal en la familia.

Como propuesta de futuro, sería interesante promover la investigación del impacto que los programas de formación parental tienen en las familias participantes y conocer así, en propuestas como la que aquí se presenta, qué diferencia a los niños y jóvenes que son educados en entornos emocionalmente saludables. En estas propuestas formativas también cabe señalar al profesorado y su importante función en la educación emocional de los menores. Es conveniente así la vinculación entre el ámbito escolar y familiar a través de los programas para padres y madres.

Igualmente, también sería beneficioso implantar programas para personas que serán futuros padres y madres, para así trabajar la educación emocional desde el embarazo, favoreciendo la creación de estudios longitudinales a lo largo del tiempo y la posibilidad de analizar su evolución e impacto a medio y/o largo plazo.

## REFERENCIAS

- Alcoser, R., y Moreno, B. (2019). *La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje del ámbito de convivencia de los niños de 4 a 5 años del Centro de Educación Inicial "Mundo Mágico"*. Guayaquil, Ecuador: Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil.
- Álvarez, L., y Martínez, R.A. (2017). Review on School and Family Partnership, Shared Responsibility as Quality Indicator. En J.L González, A. Bernardo, J.C Núñez, and Rodríguez, C. (Eds.), *Factors Affecting Academic Performance* (pp. 121-140). Nova Science Publisher.
- Araque-Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *Universidad Técnica de Cotopaxi* 2(3), 150-61. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/35>
- Arias, P. (2009). *Los beneficios de la intervención con las familias en el funcionamiento del centro escolar*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Bisquerra, R. y García, E. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar (quinta edición)*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337, 5-8.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de Emociones*. PalauGea Comunicación.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López- Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Blakemore, S. J. (2012). Development of the social brain in adolescence. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 105, 111-116.
- Cabello-Sanz, S. y Muñoz-Parreño, J. A. (2023). Design, implementation, and evaluation of the "Universo Emocionante" emotional educational Program through the Service-Learning methodology. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 95-105. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8754>
- Cáceres, J. (2015). La escuela de padres y madres como escuela de emociones. Un impulso hacia la colaboración en beneficio de la calidad educativa. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 637-645.
- Canales, A. (2020). *Educación emocional: la receta para una mejor sociedad*. Bonum.

- Cano, M.A. (2015). La formación parental en las escuelas de padre y madres: proyección en el desarrollo personal de sus participantes. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 679-688.
- Cano, M.A. (2015). *Sentido y fundamento de las Escuelas de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid (UCM)]. Repositorio Institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30797/1/T36192.pdf>
- Carstensen, L. L. (1993). Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity. En J. E. Jacobs (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 209-254). University of Nebraska Press.
- Cejudo, J. y López-Delgado, L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Celma, L., y Rodríguez, C. (2017). Programa SEA. *Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes*. TEA.
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E.G: Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.). *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 395-418). McGrawHill.
- Damasio, A. (2010). *El cerebro creó al hombre*. Ediciones Destino.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray. <https://doi.org/10.1037/10001-000>
- Domingo, J. (1995). Las Escuelas de Padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 183-192.
- Entrena, M.S. y Soriano, A. (2003). *Escuelas de Padres. Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Narcea.
- Fernández, M.R. (2006). Reseña de “Metodología participativa en la enseñanza universitaria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 313-316.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Motivación y emoción*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fine, M. J. (2014). *Handbook on parent education*. Academic Press.
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa: Revista del consejo escolar del estado*, 5(8), 105-129.
- García-Navarro, E. (2011). La educación emocional en la familia. En R. Bisquerra (Coord.). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias* (pp. 205-249). Desclée de Brouwer.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Guevara, R.M. y Urchaga, J.D (2018). Satisfacción vital y relaciones familiares y con iguales en la adolescencia. *Cauriensia*, XIII, 243-258. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.243>

- Guevara, R.M., Moral-García, J.E., Urchaga, J.D. y López-García, S. (2021). Relevant Factors in Adolescent Well-Being: Family and Parental Relationships. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (14), 7666.
- Herrero, L. y Jiménez, A. (2020). *Educación emocional: propuesta de intervención educativa para primaria*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA)]. Repositorio Institucional SUMMA. <https://summa-upsa-es.ezproxy.upsa.es/viewer.vm?id=132460>
- Ibarrola, B. (2003) *Cuentos para sentir: Educar las emociones*. Ediciones SM.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Holt.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Leder, H., Markey, P. S. y Pelowski, M. (2015). Aesthetic emotions to art – what they are and what makes them special. Comment on “the quartet theory of human emotions: an integrative and neurofunctional model”. *Physics of Life Reviews* ,13, 67–70. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.04.037>
- León, D. A. (2008) Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 35-45.
- Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35–47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/catar?codigo=8287181>
- Maganto J. M., Bartau, I. Echeverría, J. y Martínez, R. A. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón*, 52(2), 197-211.
- Martín-Cala, M. y Tamayo-Megret, M. (2013). Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la educación psicológica educativa. *EduSol*, 13(44), 60-71.
- Mollón, O. (2015). *Educación emocional en la familia. Escuela de padres: “+emocionales”* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Jaume I]. Repositorio Institucional UJI. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/133227/TFG\\_Moll%c3%b3n\\_Bou\\_Olga.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/133227/TFG_Moll%c3%b3n_Bou_Olga.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Montoya, I., Postigo, S., y González-Barrón, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes*. Pirámide.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189(759). <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Morawska, A., Dittman, C.K. y Rusby, J.C. Promoting Self-Regulation in Young Children: The Role of Parenting Interventions. *Clin Child Fam Psychol Rev* 22, 43–51 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00281-5>.
- Naranjo Pereira, M. L., (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Noguera, F. (2020). *Padres balanceados, hijos felices. Guía para una crianza amorosa*. Diana
- Noroña-Zhou, A.N. y Tung, I. (2021). Developmental patterns of emotion regulation in toddlerhood: Examining predictors of change and long-term resilience. *Infant Mental Health Journal*, 42(1), 5-20. <https://doi.org/10.1002/imhj.21877>

- Oliva Delgado, A. (2004). Current state of The Attachment theory. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81. <https://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2018). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106. <https://doi.org/10.1174/021037008783487093>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 95-106.
- Oliveros, V.B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación de Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 42(93).
- Padilla, A. M. y Ceja, M. S. (2022). La importancia de la inteligencia emocional en educación primaria. *Formación Estratégica*, 6(02), 60-75. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/88>
- Paja Aguilar, M. y Tolentino-Quiñones, H. (2021). Educación emocional en la escuela como prevención de riesgos psicosociales. *Digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 177-190.
- Pallarés, I., Peris, B., Santas, J.F., Suller, N. y Pastor, M.C. (2015). Emoción y desarrollo evolutivo: Infancia, adolescencia y vejez. *Agora de salut*, 1(6), 85-96. 10.6035/AgoraSalut.2015.1.6
- Paris, J. (2020). *Emociones, marketing y comunicación: desde el paradigma esencial*. Diseño.
- Peces, E., Guevara, R. M., Fernández-Mateos, L.M., y Moral-García, J.E. (2022). La importancia de la educación emocional en la familia: propuesta de trabajo para un programa para padres y madres con hijos e hijas en edad adolescente. *Magister*, 34(1), 33-44. <https://doi.org/10.17811/msg.34.1.2022.33-44>
- Pérez, B. y Arrazola, E. T. (2013). Vínculo afectivo en la relación parento-filial como factor de calidad de vida. *Tendencias y retos*, 18(1), 17-32.
- Pi, A.M. y Cobián, A. E. (2016). Clima familiar: una nueva mirada a sus dimensiones e interrelaciones. *Multimed. Revista Médica*, 20(2), 437-448.
- Recuenco, A. D. (2020). Inteligencia emocional: El lenguaje de más valor en el mundo de hoy. *SCIÉENDO*, 23(3), 197-205. <https://doi.org/10.17268/10.17268/scienciendo.2020.025>
- Rodríguez-Reina, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje: concepto y componentes. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-12.
- Rodríguez-Ruiz, C. (2018, 30 de abril). Inteligencia emocional en la familia: Educación emocional en la familia. Educa y aprende. <https://educayaprende.com/inteligencia-emocional-en-la-familia/>
- Russell, J. A. y Mehrabian, A. (1977). Evidence for a three-factor theory of emotions. *Journal of Research in Personality*, 11(3), 273-294. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(77\)90037-X](https://doi.org/10.1016/0092-6566(77)90037-X)
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez- Núñez, M.T. y Latorre, J. M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Psicología conductual*, 20(1), 103-177.

- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Estel.
- Torío, S., Peña, J.V. y Hernández-García, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: Construir lo cotidiano. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 343-368.
- Torío-López, S., Fernández-García, C.M. y Inda-Caro, M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44(1), 31-37. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001>
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas*. Eos.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist View it. *Psychological Review*, 20, 158-177

### Anexo 1. Desarrollo de la primera sesión (90 minutos aproximadamente)

Gestión emocional y rueda de las emociones	
Materiales: presentación <i>Power Point</i> , fotocopias, bolígrafos y pizarra.	
Actividades	Descripción
Explicar y asimilar contenidos	<p>En primer lugar, se presenta el orientador/a familiar. Asimismo, también se establecerán las reglas básicas de la escuela de padres y madres, tales como, horario, normas relacionadas con la escucha o el respeto, y se agradece su participación en este taller.</p> <p>Posteriormente, se invita a que cada uno de los participantes se presente. También se anima a hacer una reflexión y compartir las expectativas sobre este taller concreto.</p> <p>Para comenzar, se facilita a los padres cuestionario (anexo 5) que recoge algunos ítems sobre las emociones y su gestión en el hogar, solicitando que reflexionen y dediquen unos minutos a contestarlo. Deben poner sus nombres en el documento y se recogen una vez completados. Al finalizar el taller se pedirá que vuelvan a completarlo y se reparte el primero a los participantes para comprobar si ha habido algún avance.</p> <p>Se inicia la sesión explicando los objetivos y contenidos a tratar en ella. Se expone en primer lugar y a través de un <i>Power Point</i> (anexo 4.1), el concepto de inteligencia emocional, según Salovey y Mayer (1990).</p>



<p>Reflexión y reconocimiento de emociones en uno mismo</p>	<p>Una vez tratados los contenidos, se entrega a las familias un documento (anexo 4.3. Reflexión y Reconocimiento de emociones en uno mismo).</p> <p>En la ficha se pide que se centren en una situación concreta vivida en el hogar. Deben pensar un momento preciso, ya sea positivo o negativo, y que intenten rellenar todos los apartados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Área 1: <i>Identificar como me siento.</i></li> <li>- Área 2: <i>¿Cómo me quiero sentir?</i></li> <li>- Área 3: <i>¿Por qué me siento así?</i></li> <li>- Área 4: <i>¿Qué puedo hacer para sentirme mejor?</i></li> </ul> <p>La ficha (de forma escrita o mentalmente) se puede utilizar tantas veces como sea conveniente, de hecho, cuántas más veces la usemos, más fácilmente la podremos incorporar en nuestra vida diaria y usarla de forma casi automática, tanto para uno mismo, como para los demás.</p>
<p>El lenguaje emocional</p>	<p>Una vez puestas en común las aportaciones, abrimos un debate sobre el lenguaje emocional, ya que, en ocasiones, las personas no sabemos “poner nombre” o etiquetar lo que nos ocurre.</p> <p>Para ello, comenzamos poniendo en la pizarra emociones básicas, tales como, ira, alegría, tristeza, asco... Y los padres tendrán que ir sugiriendo sinónimos de esas emociones o sentimientos, que se encuentren dentro de esas familias.</p> <p>Una vez hayamos acabado, se les entrega una hoja con un listado de emociones (anexo 4.3. Rueda de las emociones) para que intenten incorporarlas en su lenguaje cotidiano. A continuación, comentamos la la rueda, aportando ideas, pensamientos y reflexiones. Recapitando sobre cual es la emoción predominante en el hogar, cuál es la que más valoramos.</p>
<p>Cierre y despedida de la sesión</p>	<p>Se procede a realizar una síntesis de lo tratado en la sesión, recogiendo las ideas más relevantes extraídas.</p> <p>Se recuerda fecha y hora de la próxima sesión y el tema principal. Se establece una pequeña tarea para la siguiente sesión: en alguna situación concreta vivida en los días siguientes en el hogar, recapitar sobre la/s emoción/es vividas. Se agradece la participación.</p>

**Anexo 2. Desarrollo de la segunda sesión (90 minutos aproximadamente)**

<b>La regulación emocional en situaciones negativas</b>	
Materiales: presentación <i>Power Point</i> , pizarra y globos.	
<b>Actividades</b>	<b>Descripción</b>
Regulación emocional	<p>Se inicia la sesión repasando lo visto el día anterior y preguntando si los participantes tienen alguna duda al respecto. Se pone en común la pequeña tarea establecida en ella. Se explican los objetivos y contenidos de la sesión.</p> <p>Para el desarrollo de la misma, se exponen diversas situaciones, a través de una presentación <i>Power Point</i> (anexo 4.2), y después se comentarán las posibles consecuencias que podrían tener dichas actuaciones por parte de los participantes. Ejemplos:</p> <p><i>Situación 1 - Están en el centro comercial dando una vuelta, y su hijo o hija quiere que le compren un juguete que ha salido recientemente y es la novedad. Tras recibir una respuesta negativa por parte de los progenitores, el pequeño se enfada, empezando a insultar, gritar y llorar, ¿cómo actúas?</i></p> <p><i>Situación 2 – Tu hijo o hija llega del colegio y no quiere comer porque hay pescado. Tras insistirle varias veces, este coge y se dispone a tirar la comida, ¿cómo actúas?</i></p> <p><i>Situación 3 - Tu hijo o hija tiene miedo de dormir sólo de noche, porque la habitación se encuentra a oscuras, ¿cómo actúas?</i></p> <p>Tras exponer estas situaciones ficticias comenzamos a abordarlas de forma juntos modode debate, centrándonos en cada una. Los participantes deberán exponer las emociones que sienten ante las mismas y cómo actuarían.</p> <p>El/la orientador/a familiar va anotando en la pizarra las diferentes emociones, para ver cuales se repiten. Y, una vez que hayan participado los padres, se comienza a explicar en qué consiste la regulación emocional según la obra de Bisquerra “Educación Emocional y Bienestar” (2006) y cómo les puede beneficiar a la hora de enfrentarse a estas situaciones (anexo 4.2).</p>
Regulación emocional ante la ira o enfado	<p>Tras comentar las emociones que les suscitan las situaciones expuestas anteriormente, el/la orientador/a pregunta qué conclusión sacamos en relación con el concepto de regulación emocional propuesto por Bisquerra. Estas conclusiones se elaboran entre todos los participantes, incluyendo la perspectiva del orientador/a.</p>

	<p>A continuación, se les plantea otra actividad relacionada con la regulación emocional ante una de las emociones más complejas: la ira. Para llevarla a cabo, el/la orientador/a necesitará globos.</p> <p>A través de los globos, se explica la emoción ira o enfado de una manera más gráfica y visual, animando a los padres y madres que hagan esta actividad en casa con sus hijos e hijas.</p> <p>Para comenzar la actividad, se parte explicando brevemente en qué consiste dicha emoción (repasando los aspectos trabajados en la segunda sesión). Posteriormente, resaltamos que esta emoción es como un globo, porque cuanto más nos enfada una determinada situación o conducta, más emociones negativas aparecerán (pudiendo llegar a explotar). Para ello, les pedimos que piensen en cosas que les enfadan, y que, al mismo tiempo vayan llenando el globo de aire. Una vez inflado, le explicamos que tienen que soltarlo de golpe intentando controlarlo.</p>
<p>Desarrollar la competencia de regulación emocional ante la ira o enfado</p>	<p>Después de que todos los participantes hayan desinflado sus globos, les preguntamos si les ha resultado fácil controlarlo, explicándoles que las emociones negativas, como la rabia, el enfado, la ira o la frustración, son difíciles de controlar, por eso, es importante calmarnos a tiempo. Esta actividad está pensada para que los participantes la lleven a cabo con sus hijos e hijas, puesto que es una forma sumamente práctica de entender qué nos pasa cuando estamos enfadados ante una determinada situación. Asimismo, también permite observar la importancia de una adecuada regulación emocional.</p> <p>Una vez comentado esto, se cuestiona a los padres ante qué momentos concretos se sienten así y qué habilidades utilizan cuando se ven ante esas situaciones. Qué estrategias les funcionan y cuáles no.</p>
<p>Cierre y despedida de la sesión</p>	<p>Finalmente, se procede a repasar lo tratado en la sesión. Para concluir, se les recuerda fecha y hora de la próxima sesión y los contenidos que se trabajarán en ella. Es importante su asistencia puesto que será la última sesión del taller, utilizaremos como motivación traer unos postres caseros para compartir además de experiencias, una merienda. Se agradece su participación activa.</p>

**Anexo 3. Desarrollo tercera sesión (90 minutos aproximadamente)**

<b>Técnicas que favorecen un mejor control de las emociones negativas</b>	
Materiales: fotocopias con la técnica de la tortuga y el emociómetro.	
<b>Actividades</b>	<b>Descripción</b>
Técnica 1 que sirve para emociones negativas	<p>Se inicia la sesión repasando lo visto en la anterior y preguntando si los participantes tienen alguna duda al respecto. Asimismo, también se les pregunta si han llevado a cabo la actividad del globo con sus hijos, y, si es así, se les pide que compartan sus experiencias. Posteriormente, se explica brevemente en qué va a consistir la sesión.</p> <p>Se detalla en primer lugar la “técnica de la tortuga” (anexo 4.3. Técnica 1), y, antes de comenzar dicha explicación se les preguntará qué les sugiere el nombre de la técnica, llevando a cabo una lluvia de ideas.</p> <p>Una vez que los padres y madres hayan intentado averiguar en qué consiste, se les explicará que es una técnica de control de la ira, animándoles a que se la enseñen a sus hijos. Asimismo, también les hacemos ver que, tras la anterior sesión, el equipo consideraba fundamental ahondar un poco más sobre dicha emoción, pero, esta vez, desde una perspectiva más práctica y preventiva.</p> <p>Para la explicación de la misma, entregamos a cada uno de los participantes una hoja donde aparecen una serie de imágenes explicando de una manera gráfica dicha técnica (anexo 4.3. Técnica 1). Más adelante, se invita a que den su opinión acerca de la técnica y compartan si alguna vez habían oído hablar de ella.</p> <p>Finalmente, les explicamos la importancia de la misma ante situaciones donde los niños y niñas no pueden controlar sus impulsos o su enfado, relacionándola con los aspectos trabajados en la anterior sesión referentes a la regulación emocional.</p>
Técnica 2 que sirve para emociones negativas	<p>Tras finalizar la explicación de la técnica de la tortuga, se entrega otra hoja donde aparece dibujado un termómetro significativamente particular (anexo 4.3. Técnica 2). Al igual que con la técnica anterior, se pregunta qué les sugiere este termómetro y cómo lo relacionan con el tema tratado.</p> <p>Una vez que los participantes hayan expuesto sus suposiciones, se explica que, un termómetro, al igual que medir la fiebre, puede medir la intensidad de las emociones. Asimismo, se les comenta que a este termómetro tan particular se le denomina “emociómetro”.</p> <p>A continuación, se explica cómo llevarlo a la práctica con sus hijos</p>

	<p>e hijas, siendo útil ponerlo en la pared de casa, con los números del 1 al 10 y, cuando sus hijos se sientan enfadados deberán coger una pegatina y colocarla donde ellos consideren oportuno, correspondiendo el número 10 al enfado y el número 1 a nada de enfado.</p> <p>Asimismo, se lleva a cabo una pequeña reflexión sobre la relación existente entre la técnica trabajada anteriormente y el emocionómetro, puesto que, cuando los niños se encuentren cerca del 10, sería conveniente aplicar la técnica de la tortuga, para que, de esta forma, el menor se relaje.</p> <p>Finalmente, relacionamos todos los contenidos abordados en la sesión con la gran importancia de saber reconocer nuestras propias emociones, así como su regulación.</p>
<p>Cierre y despedida de la sesión</p>	<p>Se procede a repasar y recordar todo lo visto en la sesión, resaltando los aspectos más importantes. Del mismo modo, también se lleva a cabo una síntesis de las tres sesiones que se han desarrollado.</p> <p>Se recuerda el test elaborado en la primera sesión y se vuelve a realizar. Se entrega a cada participante el que realizó ek primer día para valorar pequeños avances en algún ítem. Se ponen en común los cambios.</p> <p>Por último, se pasa un cuestionario de satisfacción con el taller (anexo 6).</p> <p>Para concluir, puede establecerse ya la temática de trabajo para futuros talleres y recordar fecha y hora de las mismas. Se agradece su participación y se invita a compartir una merienda.</p>

#### Anexo 4. Materiales para el desarrollo de las sesiones



4.1. Power Point primera sesión



4.2. Power Point segunda sesión



4.3. Material didáctico para las sesiones

**Anexo 5. Cuestionario *ad hoc* para realizar una evaluación pre/post test.**

Marque con una X la frecuencia con que ocurren estas cosas en el núcleo familiar: 0 nunca, 1 pocas veces, 2 algunas veces, 3 normalmente, 4 muy a menudo y 5 siempre

	0	1	2	3	4	5
1. En nuestra familia hay buen entendimiento.						
2. En casa expresamos nuestros sentimientos y estados de ánimo con facilidad.						
3. Cuando se produce algún malentendido en casa se soluciona mediante el diálogo.						
4. En casa, se fomenta la empatía cuando a algún miembro le ocurre algo.						
5. Las emociones negativas entorpecen la convivencia.						
6. En nuestra casa se reflexiona sobre los sentimientos de cada uno.						
7. En nuestra casa se practica la regulación emocional ante las emociones negativas.						
8. En nuestra familia todos compartimos nuestras experiencias y vivencias, ya sean con emociones positivas o negativas de por medio.						
9. Cuando discutimos en la familia, nos cuesta expresarnos.						
10. Todos los miembros de la familia solemos reflexionar antes de actuar.						
11. En nuestra casa se establecen límites.						
12. En nuestra familia la expresión emocional es habitual.						
13. En nuestra casa se recurre frecuentemente al castigo.						
14. En nuestra familia tenemos muchas dificultades para comunicarnos.						

**Anexo 6. Cuestionario de satisfacción con el taller.**

Valore los siguientes aspectos de 0 puntos a 5 puntos siendo 0 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	0	1	2	3	4	5
Las instalaciones son adecuadas.						
El/la orientador/ ha llevado bien el taller y ha tenido conexión con los padres y madres.						
Los temas y explicaciones han sido claros y de interés.						
El clima creado para el desarrollo del taller ha sido agradable. Me he sentido a gusto.						
Volvería a participar en otros talleres del programa.						
El taller ha cumplido mis expectativas.						
Recomendaría el taller a otros padres.						
La duración de las sesiones ha sido adecuada.						
Las sesiones me han servido para conocerme mejor emocionalmente.						
Las sesiones fomentan la participación.						
Veó como llevarlo a la práctica con mis hijos.						
Sugerencias de mejora						
Otros temas de interés para futuras sesiones del programa para padres y madres						





# **Análisis del autoconcepto infanto-juvenil a través del dibujo de la familia**

## **Analysis of the infant-child self-concept through the drawing of the family**

**ANDREA PÉREZ MORANDEIRA**

*Graduada en Educación Primaria*

andrea.pmorandeira@udc.es

Recepción: 22 de febrero de 2023

Aceptación: 21 de marzo 2023

## RESUMEN

La familia es el vínculo principal que establece el niño desde su nacimiento y por ello se configura como una de las principales afectaciones en el desarrollo del autoconcepto infante-juvenil. Así, el objetivo principal de este trabajo radica en el estudio de este campo en el alumnado de 2º, 4º y 6º curso de un centro de Educación Primaria, a través, fundamentalmente del dibujo de la familia, comparando este con otros medios de recogida de datos. La muestra tratada es de 144 sujetos, de los cuales 66 pertenecen al sexo femenino y 78 al masculino. Con referencia a la distribución según la edad, predominan los 7, 9 y 11 años (Media= 9.21, Desviación Típica= 1.651). Los resultados de dicha investigación muestran una correspondencia entre el método principal de acopio de información; el Test del dibujo de la familia y el resto de instrumentos empleados (Test del autoconcepto CAG y la entrevista con el profesorado tutor de cada alumno). Con todo ello, se puede ver una relación directa de la influencia que tiene la construcción familiar y los vínculos establecidos en el núcleo del hogar, con la formación de los diferentes ámbitos que constituyen el autoconcepto.

*Palabras clave:* Autoconcepto, dibujo, educación primaria, familia.

## ABSTRACT

Family is the main bond that a child establishes since they are born and that is why it is configured as one of the main affectations in the infant-child self-concept development. Thus, this work's the main objective lies in the study of this field in the students in the 2nd, 4th and 6th grades of a Primary Education center, mainly through the drawing of the family, comparing this to other means of data collection. The treated sample consisted of 144 subjects, of which 66 were female and 78 were male. Regarding the distribution according to age, the predominance was 7, 9 and 11 years (Mean = 9. 21, Standard Deviation = 1,651). The results of this research show a correspondence between the main method of collecting information, the Family Drawing Test and the other instruments used (the self-concept test CAG and the interview with the tutors of each student). With all this, it is possible to see a direct relationship between the influence of family construction and the links established in the home's nucleus, and the formation of the different areas that constitute the self-concept.

*Keywords:* Self-concept, drawing, primary education, family.

## 1. INTRODUCCIÓN

La familia puede ser considerada una vía a través de la cual aquellos que la conforman afianzan aspectos de su personalidad, identidad, valía personal y profesional, además de establecer una estructura del desarrollo psicosocial de sus componentes, tal y como se decreta en la teoría de Losada (2015). Pero, a su vez, la inexistencia de un modelo familiar único e inamovible, se relaciona directamente con la influencia que tiene este constructo en las vivencias internas del alumnado y, consecuentemente, en la formación de su autoconcepto.

De esta forma, con el presente estudio se pretende analizar dicha idea, partiendo inicialmente de la recogida de datos cualitativa y representativa a través del Test del dibujo de la familia, aplicándolo bajo las ideas de Korbman (1984). En segundo lugar, se buscará la interpretación de dichos datos en contraste con lo obtenido a través del test del autoconcepto CAG, prueba de carácter cuantitativo y sistemático y, por último, se afianzará lo adquirido mediante una entrevista con el profesorado implicado en la investigación.

## 2. LA FAMILIA

En el campo de la familia, son muchos los aspectos que afectan a la hora de considerarla como tal y de comprender la relación de esta con los diferentes ámbitos de estudio. Los modelos familiares constituyen uno de los principales puntos en los cuales centrar la atención. Estos se configuran como un continuo de complejidad creciente que parten, tal y como defiende Benítez Pérez (2017), de un modelo monógamo independiente o también denominado tradicional, el cual se consolida a través de la unión de una pareja heterosexual con descendencia reconocida. Después prosiguen hacia otros como la familia monoparental que, según los estudios de Sumaza y Rodríguez (2003), se instaura con base en una única figura parental al cuidado de uno o varios hijos dependientes, a consecuencia de diversas causas (defunción, divorcio, adopción...). La familia pluriparental, en la cual los descendientes cuentan con más de dos progenitores o vínculos filiales por acuerdo pactado entre los miembros base de la familia (Parra, 2021; Rospigliosi, 2018) o la familia extensa, que tal y como aboga Quirarte (2016), es aquella que comparte el núcleo familiar con otras personas o individuos con nexos o parentesco. Como añadido, concretar que, aunque se pone el punto de mira sobre estas tipologías, en la sociedad actual existen muchas otras

en constante crecimiento y presencia como, por ejemplo, la homoparental (Pichardo, 2009), la cual, tras diversos cambios políticos, llegó a ser considerada como la configuración familiar con base en dos personas del mismo sexo.

Si se continúa centrando el estudio en los factores determinantes de este ámbito, tenemos que hacer referencia a los estilos parentales. La familia, al margen de su estructura y configuración, es la instancia en la cual se adquieren los primeros hábitos, conductas y comportamientos (Amar et al., 2008; Amar et al., 2005), que serán permanentes a cada sujeto con el paso del tiempo. Estos factores, denominados estrategias de socialización, son transmitidos unidireccionalmente de progenitores a hijos y pueden ser clasificados en función de diversas variables, entre las cuales se puede ver una disparidad entre autores. Si se focaliza en la visión y perspectiva de Fuentes et al. (2015), estos conforman tres campos: (i) el aspecto relacional; nivel de afecto u hostilidad, (ii) nivel de comunicación; aceptación o rechazo, cercanía o frialdad y proximidad o distanciamiento y (iii) las conductas para guiar el comportamiento; autonomía o control, flexibilidad o rigidez y permisividad o restricción. Así, la combinación diferenciada de estos aspectos, junto con lo establecido por otros estudios como el de Gafor (2014) o Torío et al (2008), lleva a instaurar cuatro estilos parentales: *estilo democrático*: con un alto nivel de control, reglas claras y reciprocidad hacia los niños, los cuales mostrarán altos niveles de autoconcepto; *estilo autoritario*: de nuevo, con un grado elevado de control, pero con menor reciprocidad y una ausencia casi total de comunicación (aquí, los niños muestran tristeza y bajos niveles de autoconcepto); *estilo indulgente*: basado en niveles ínfimos de control de las situaciones y un nivel de afectividad muy alto, donde los infantes poseen la función de controlar las libertades; y finalmente, *estilo negligente*. Este es caracterizado por un bajo nivel de control, comunicación y afectividad con una total incomprensión de responsabilidades. Los niños tienen el nivel de autoconcepto en grado bajo, incluso presentan dificultades en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Por último, en lo que se refiere a los factores que rondan a la familia, se encuentra el denominado “clima familiar”; un factor psicosocial que afecta a los niños y se basa principalmente en las interrelaciones e interacciones que se establecen en el núcleo familiar, como lo defienden Melson y Melson en 1980. Además, Valdés et al (2012) afirman que esto está ligado no solo a aspectos personales, sino también a términos socioeconómicos y culturales.

### 3. EL AUTOCONCEPTO

Una vez tratados estos ámbitos, es necesario clarificar dichos aspectos de relevancia con aquel otro que muestra relación directa en este estudio: el autoconcepto. A lo largo de los años, este constructo ha pasado de ser considerado como sinónimo de la autoestima, pasando por incluir esta como parte propia del autoconcepto, a ser utilizados por algunos autores de una forma completamente diferenciada (Luna y Molero, 2013; Padrón y Hernández, 2004). Así, en la actualidad y de forma general, se puede decir que el autoconcepto se considera como la imagen que cada uno tiene de sí mismo, mientras que la autoestima es la actitud de la persona sobre ella misma. Por ello, se configuran como aspectos vinculados, pero diferenciados.

Partiendo de esta base, si se focaliza el estudio en los aspectos pormenorizados del autoconcepto, tenemos que profundizar en las características del mismo, relevantes en su construcción y en el vínculo que establecen con el núcleo familiar. Siguiendo el modelo de Shavelson et al. (1976), pueden citarse siete aspectos claves en la configuración de este: *organizado y estructurado*, ya que las experiencias de las personas se categorizan en grupos organizados y vinculados; *multifacético o multidimensional*, debido a que las vivencias abarcan diferentes áreas de la persona (emocional, física...) y, por tanto, del autoconcepto; *jerárquico*, pues las diversas áreas se ubican en una escala jerárquica, siendo la base los dominios específicos y la cúspide, el autoconcepto general; *estable*, puesto que la firmeza del autoconcepto depende del punto en que se encuentre en la escala jerárquica; *experimental*, porque se forma y construye a partir de las experiencias del individuo; *evaluativo o valorativo*, ya que hay una valoración personal y una comparación con el “ideal” que tiene la persona y, por último, *diferenciable*, ya que muestra una identidad propia y característica.

Por otra parte, haciendo referencia a Burns (1990), es necesario enfocarse también en aquellos componentes que están vinculados con el autoconcepto y que son de gran relevancia en su construcción; en concreto, tres: *componente cognitivo o autoimagen*: lo que la persona ve y observa sobre sí misma; *componente afectivo/evaluativo o autoestima*: la consideración que cada individuo tiene sobre sí mismo respecto a aspectos valorativos o afectivos y el *componente conativo o autoconducta*: la medida en que el sujeto se autopercibe en términos del aspecto conductual, con un condicionamiento positivo o negativo.

#### 4. OBJETIVO

Analizar los niveles de autoconcepto del alumnado de 2º, 4º y 6º curso de un centro de Educación Primaria a través del dibujo de la familia.

#### 5. MÉTODO

##### 5.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un grupo de 144 sujetos de un centro de las afueras de A Coruña. De la totalidad, el 54,3% hacían referencia al sexo masculino y el 45.83% al femenino. Si se centran las miras en la distribución del dechado según la edad, este varía entre los 7 y los 12 años ( $M=9.21$ ,  $DT=1.651$ ), siendo predominantes los 7 (22.22%), los 9 (27.7%) y los 11 (25%). Con referencia a la tipología familiar, la predominante, con creces, es la monógama independiente, con un 82.63%, seguida de la monoparental (9.72%) y, en menor proporción, la pluriparental (4.2%), la extensa (1.38%) y, finalmente, la categoría “otros”, por las diferentes combinaciones que se establecen en la sociedad actual (2.08%). Todo lo citado se corresponde con lo plasmado en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Muestra de los 144 participantes en la investigación por sexo, edad y tipología familiar.

	Sexo		Edad			Tipología familiar		
	n	%	Años	n	%	Tipo	n	%
H	66	45.83	7	32	22.22	Monógama	119	82.63
M	78	54.16	8	18	12.5	Monoparental	14	9.72
			9	40	27.7	Pluriparental	6	4.2
			10	7	4.86	Extensa	2	1.38
			11	36	25	Otro	3	2.08
			12	11	7.64			

Elaboración propia

## 5.2. Instrumentos de medida

Los instrumentos principales para la recogida de información en el presente estudio han sido:

1. *Test del dibujo de la familia* (Korbman, 1984), un instrumento de carácter libre e interpretativo en el cual los participantes deben dibujar a su propia familia de la forma más representativa posible, además de contestar una serie de cuestiones aclaratorias relacionadas con la elaboración propiamente dicha.
2. *Cuestionario de Autoconcepto Garley; CAG* (García Torres, 2001), conformado por 48 ítems, 6 por cada uno de los ámbitos del autoconcepto que estudia; físico, social/aceptación, intelectual, personal/ autovaloración, control o sensación de control y familiar. Este conforma un instrumento validado para alumnado de entre 7 años hasta la adolescencia, obteniendo un Alfa de Cronbach de .87 e indicando una alta fiabilidad interna. En referencia a esto último, puede apreciarse una variabilidad entre las subescalas presentes en el cuestionario, presentando niveles mayores de consistencia el ámbito físico (.74), intelectual (.73) y social (.68), y encontrándose en menor rango el constructo de control (.50) y de familia (.42), por abarcar un parámetro amplio de situaciones. La validez de este instrumento se fundamenta en la comparación con otra serie de estudios, siendo el más conocido y predominante el *Self-Esteem Scale de Rosenberg* (1965).
3. *Entrevista semi-estructurada* a los profesores tutores de los sujetos participantes sobre aquellos aspectos que sobresalen de los parámetros normativos, con la finalidad de conocer de forma más verídica la situación familiar y personal del alumnado, y para así poder contrarrestar los resultados con los obtenidos a través de los otros instrumentos.

## 5.3. Procedimiento

Para proceder con la recogida de datos de la presente investigación, se solicitó al centro educativo en cuestión la participación en el estudio. La petición expuesta, se llevó a cabo de forma presencial al departamento de dirección del mismo y a los diferentes tutores de los 6 cursos integrantes. Una vez concedida la misma, se visitó el centro un total de 4 veces (2 para la recogida de datos del Test

del Dibujo de la familia y otras 2 para la elaboración del Cuestionario CAG). Con referencia a la última de las fases, la entrevista con los tutores, sucedió de formas diversas. Por una parte, algunos de ellos tomaron la decisión de aclarar aspectos significativos del dibujo en la jornada de elaboración del cuestionario, mientras que otros profesionales de la docencia vieron óptimo realizar las aclaraciones precisas de forma telefónica o mediante la utilización del correo electrónico.

## 6. RESULTADOS

El poner en práctica instrumentos de diferente índole y características intrínsecas lleva a establecer los resultados desde diferentes perspectivas. En este caso, por un lado, contamos con un plano particular que analiza los diversos medios de forma individual, disponiendo una comparativa entre cursos y edades y, por otro lado, tenemos un análisis desde una perspectiva general, contrastando lo recolectado desde los diferentes instrumentos.

Para dar inicio, se focalizará la atención en la publicación de resultados generales. Si se hace referencia a la primera de las pruebas llevadas a cabo, se puede obtener que de forma regular las representaciones pictóricas tienden a derivar en dos vías: (i) plasmar la realidad verídica de la situación familiar que se vive en los hogares de los niños, (ii) mostrar un ideal que no se corresponde con la situación familiar de los sujetos de estudio. A pesar del nivel de correlación realidad/ficción, en la totalidad de las edades aparecen en mayor o menor medida elementos significativos para el análisis de los mismos (ausencias de partes del cuerpo, tipo de trazado...). Por otra parte, en un porcentaje alto de la muestra, las respuestas ofrecidas a las preguntas aclaratorias de la elaboración no aportan datos significativos, siendo puntuales y escasos los casos contrarios; la mayoría pertenecientes al último nivel de estudio, 6º curso.

Respecto al cuestionario CAG, la situación es semejante a la del instrumento anterior en el momento en que lo obtenido puede clasificarse en la representación veraz de la realidad del individuo, o en la respuesta clara de un ideal que no es correspondido con la situación del discente. Se puede establecer, además, que, en la mayor parte de los sujetos destacados para el estudio en la presente investigación, es lícito observar una conformidad entre lo representado de forma subjetiva e intrínseca por parte del niño y lo contestado de modo cuantitativo en el test.



Finalmente, desde la presente visión panorámica, la entrevista fue un punto de inflexión para poder llegar a las conclusiones que se presentarán en el siguiente de los apartados. Esta, instaurada siguiendo un guion abierto, permitió corroborar en prácticamente la totalidad de casos lo que se podía ver en los instrumentos anteriores, especialmente en el dibujo de la familia. Asimismo, cabe destacar que, en este estudio, solo en uno de los procesos preponderantes no se obtuvieron resultados significativos en lo referente a la entrevista con el tutor.

### *Segundo curso*

Si ahora se dirige la atención hacia una perspectiva más individualista, mostrando unos resultados comparativos entre edad/curso, se observa que, de forma general, el alumnado de segundo nivel establece una conexión directamente proporcional entre aquello que dibuja y la situación familiar. Suelen ser claros en la tipología familiar que presentan en el núcleo del hogar y, en el 90% de los casos, se puede apreciar una conexión con los estilos parentales presentes en el mismo. Además, suelen marcar de forma clara la figura de referencia para ellos con un mayor tamaño, en contraste con el resto de miembros (Chacón y Sánchez-Ruíz, 2013), así como con colores llamativos sobre esta o una posición cerca del propio sujeto. Por otra parte, también simbolizan los temores o miedos que padecen tanto ellos mismos como algún otro familiar (a través de ojos grandes, pelo alborotado, presencia de dientes afilados, representación de la mano en puño, diferencia significativa de tamaños etc.). Sin embargo, no suelen reflejar que haya una ausencia de contacto con la realidad, pues en la mayor parte de las ilustraciones hay conexión con una línea de tierra, aspecto que coincide con los estudios de Lluís-Font (1978) y Corman (1967). En este curso, hay predominancia en la aparición de colores, siendo una vía a mayores para ellos por la que decretar el estado de ánimo y las situaciones en el hogar con mayor expresividad (González, 2022). Es de destacar como resultado que, en este curso académico, casi la mitad de los sujetos cuenta con una familia monoparental debido a separaciones y divorcios, o con la reconstrucción de la misma a través de la presencia de nuevas parejas de los progenitores. Estas situaciones, de forma inicial se representan de forma óptima, lo que deja ver que son aceptadas positivamente por los discentes.

Sin embargo, en otro plano, hay una escasa correlación directa con el Test de Autoconcepto CAG. Este instrumento nos deja unos resultados determinados por la contestación de ideales, dando en muchos de los casos la puntuación máxima en todas las áreas del constructo de investigación. Por el contrario, en aquellos estudios donde los resultados son bajos, de nuevo tienden a hacerlo de manera

descomedida, lo que nos lleva a llamadas de atención o de ayuda. De forma significativa, dicho medio de obtención de datos muestra dos aspectos clave. Por una parte, que el subconstructo del autoconcepto más estable en estas edades es el familiar; lo que se vincula a esas representaciones veraces de la familia y a la aceptación de los modelos instaurados en el hogar. Por otra parte, nos permite comprobar como aquel con mayor afectación negativa es el subconstructo control, lo que se enlaza con esa forma indirecta de expresión de los temores y miedos, tanto propios como ajenos, que se escapan del alcance cognitivo del alumnado.

Finalmente, la entrevista con los profesores tutores sí que aporta resultados concluyentes, que de forma acorde y aclaratoria se vinculan con las representaciones elaboradas por los sujetos de estudio.

#### *Cuarto curso*

Con la amplitud y el avance en los cursos académicos y, consecuentemente, en la edad de los individuos, se suscitan modificaciones en los resultados obtenidos de las diferentes pruebas. En lo que respecta a la elaboración pictórica, se empieza a evadir la representación de lo verídico dibujando ideales o situaciones no correspondidas. Así, da inicio el incremento de evasión con la realidad debido a los múltiples cortes de las extremidades inferiores con la línea inferior del folio, por la ausencia de líneas de tierra o por un contacto nulo con las mismas. Por otra parte, se empieza a apreciar mayor ira, frustración, ansiedad e inseguridad en el alumnado, a través de los trazos bruscos y fuertes o con el incremento de marcas de borrado (González, 2022; Lluís-Font, 1978; Corman, 1967). Asimismo, se inicia un proceso de eliminación del color, lo que refleja menos vitalidad y alegría en los niños. Además, en este curso, aunque la presencia de la monoparentalidad es menos elevada, suele ser representada con mayor rencor o rechazo, pues tienden a separar a la familia con una línea dibujada en el propio papel (no pudiendo apreciar una aceptación o cariño entre los miembros de la misma), a apartar hacia una esquina del folio las nuevas incorporaciones, a disminuir su tamaño, sus rasgos faciales etc.

En referencia a aspectos más detallados, a estas edades, la frustración y referencias negativas hacia figuras del hogar se suele ver de modo indirecto, mediante medios externos interpuestos entre los diferentes miembros (nubes, recuadros, árboles, montañas y ríos...) tal y como defienden López-Bosch et al (2002). Asimismo, ya no aparece tan marcada la persona referente para el sujeto, cambiando el tamaño mayor por la proximidad a los mismos y se empieza a ver

una tendencia represiva hacia los hermanos, separándolos o dibujándolos de forma diferenciada (menor tamaño, menos definición o múltiples borraduras).

Con respecto al test, se mantiene la tendencia a una respuesta de ideal, aunque no se llegan a alcanzar en un rango tan elevado las puntuaciones máximas de las diferentes áreas de estudio y se ven cierto número de casos y situaciones en los que el dibujo de la familia muestra resultados más alarmantes que aquellos que nos aporta el test. Este a su tiempo, según los resultados recopilados, nos indica que empieza a aparecer una inestabilidad en el plano familiar, mostrando correlación con varios de los aspectos negativos detallados en la prueba de ilustración (rechazo a los hermanos o rencor hacia los progenitores, entre otros). Al mismo tiempo, permanecen estables los valores negativos en el control, cambiando el desconocimiento de los medios por la pérdida de dominio de la frustración y la ira. Finalmente, emerge positivamente un nuevo plano: el social. Esto último se relaciona indirectamente con el aspecto de la figura de referencia, la cual en cursos anteriores se marcaba preponderante en el dibujo familiar y ahora se diluye con el comienzo de la manifestación de la referencia de los iguales.

La entrevista con los profesionales de la docencia, tiende a ser el punto de inflexión entre los dos anteriores instrumentos en el momento en el que establece si lo veraz es aquello plasmado o lo obtenido mediante el test, así como las interrelaciones que sí son observables entre ambos.

### *Sexto curso*

Dando lugar al último de los cursos de estudio, se abren puertas a un mundo relativamente nuevo. En este nivel, cuyo alumnado empieza a rondar edades próximas a la adolescencia, cambian significativamente las tornas en los resultados obtenidos.

En referencia al test del dibujo de la familia, empiezan a verse casos de mayor índole y preocupación. Aquí, se obtiene ausencia de progenitores (de los cuales se sabe que conviven en el hogar), alejamiento significativo, incluso en otro folio, de algún miembro de la familia, así como miradas oscuras, marcadas por líneas violentas que cubren los ojos (Lluís-Font, 1978; Corman, 1967), o presencia de familiares fallecidos. Asimismo, se pierde la figura de referencia o de peso para el sujeto, aparecen los temores físicos (mediante la ocultación o exageración de algunas partes del cuerpo), deseos de libertad (con cabellos alborotados y miradas perdidas), o problemas de estabilidad emocional y dificultades para el control de impulsos (sombreado el cuello o encubriendo las manos tras la espalda)

(González, 2022). Con referencia a la familia, los problemas internos no se representan con tanta claridad, pero sí mediante elementos externos al dibujo de los miembros que la componen (elementos naturales como nubes y sol, una gran presencia de muebles etc) (López-Bosch et al, 2002). Además, un cambio relevante en la comparativa con los otros cursos es el peso e importancia que cobran ahora las preguntas aclaratorias sobre la elaboración, donde se ve la necesidad de expresión de los niños sobre lo que les rodea así como sus pensamientos y mundo interno.

En este momento, el segundo de los instrumentos, el test del autoconcepto, se ve directamente relacionado con el anterior método, sobresaliendo tanto positiva como negativamente en aquellas áreas que aparecen afectadas también en el dibujo. Esto refleja un cambio, ligado a los propios períodos evolutivos, donde los más pequeños dejan salir el mundo intrínseco a través del dibujo y muestran el ideal en el test y en los cursos más elevados, al contrario, presentan temor y angustia a la representación (con la inclusión de casos no dispuestos a la entrega de la prueba), pero reflejándolo de manera directa en la prueba de carácter cuantitativo. Este mismo medio de recopilación de información nos muestra como el subconstructo familiar baja considerablemente los niveles, apareciendo una inestabilidad en el mismo acompañado del plano físico, todo ello relacionado directamente con lo expuesto en los resultados de la primera de las pruebas.

Finalmente, y en particular en este centro de estudio, también se observa un cambio en la parte de la entrevista. Mientras que en todos los cursos predominaba el interés y la implicación por parte de los docentes, al llegar al último nivel se ve mayor despreocupación por parte de estos, pues desconocen la respuesta a muchas de las preguntas, alegando que son situaciones que vienen de años atrás y que no tienen un vínculo con el plano familiar ni personal del niño. Por ello, en la mayoría de los casos, dicho desinterés o desinformación no aportó datos relevantes ni concluyentes que nos permitiese contrastar los anteriores.

## 7. CONCLUSIONES

Los resultados plasmados de forma genérica en el apartado anterior nos llevan a reflexionar sobre una serie de conclusiones vinculadas a la reciprocidad entre instrumentos, así como a la valía y potencialidad de los mismos.

El hecho de trabajar con una muestra amplia, en relación con el centro educativo en cuestión, permitió la visualización de multitud de situaciones y, por tanto, los nexos, relaciones y diferencias que esto conlleva. A pesar de que no todos los casos muestran la misma índole ni preocupación, sí que se pudieron apreciar concordancias no solo a nivel general en el estudio, sino también en los núcleos más pequeños: los cursos académicos. Esto permitió corroborar cómo el periodo evolutivo y la etapa madurativa en la que esté el alumnado afecta en la forma de emplear los instrumentos y en la eficacia y veracidad de los mismos.

Así, aunque todos ellos proporcionaron datos de interés para el estudio, lo que se sustrae de forma clara de esta investigación son las potencialidades y virtudes del test del dibujo de la familia. Dicha prueba, base e inicio de la propuesta, demostró que, a pesar de su carácter interpretativo, es un medio por el cual acceder de forma rápida y eficaz al mundo intrínseco del alumnado, y que permite paliar las limitaciones temporales presentes en multitud de ocasiones en los centros educativos para llegar al mismo. De esta forma, tal y como defiende Castro (2010), el dibujo es un canal de comunicación y de expresión interna que está en la sociedad actual desde hace siglos, pero que, a pesar de eso, se quedó limitada al mero entretenimiento y diversión en las aulas, sin ser apreciado, e infravalorando los beneficios que aporta.

Por otra parte, el hecho de emplear diversos instrumentos con características completamente dispares, posibilita concluir que fue la razón por la cual se pudo solventar la situación del carácter interpretativo del instrumento base. La subjetividad y traducción que las diversas personas le pueden dar a las representaciones pictóricas elaboradas, con base en diferentes estudios y perspectivas, se ve resuelta en el momento en que lo observado se puede contrastar mediante un test de carácter cuantitativo y una entrevista que nos acercan de forma verídica al mundo real de lo sujetos.

Por último, hablar del constructo de la familia, foco de este estudio. El haber analizado el autoconcepto, teniendo como punto de partida el test del dibujo de la familia, y según los datos obtenidos, nos permite concluir que esta se encuentra en el núcleo tanto de situaciones negativas como positivas que afectan a otras subáreas de construcción: académica, social, personal o física del ámbito tratado. La forma en la que el individuo plasma los vínculos y relaciones sobrevenidas en el hogar, las técnicas, elementos, perspectivas y posiciones que emplea para realizarlo, permite visualizar cómo este plano familiar se encuentra subyacente en

el mundo intrínseco del individuo, aflorando en este de diversas formas y mostrando situaciones relevantes para su estudio.

Todo esto, a su vez, también está influenciado por el periodo evolutivo del sujeto tal y como se pudo ver reflejado en el test del autoconcepto, pues el incremento en edad muestra que no es solamente un número, sino también una modificación en los subconstructos del autoconcepto afectado, en donde la familia sufre una pérdida de estabilidad a medida que se avanza en edad.

## REFERENCIAS

- Amar, J.J., Abello, R., Llanos, M. y Gómez, B. (2005). Estrategias y prácticas socializadoras y de alfabetización económica en familias de una ciudad multifinanciera de la región Caribe colombiana. *Psicología desde el Caribe* (16), 29-63.
- Amar, J.J., Abello, R., Denegri, M., Llanos, M. y Suárez, R. (2008). Estrategias de socialización económica en padres de familia. *Economía del Caribe*, (1), 156-183.
- Benítez Pérez, M. E. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68.
- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ediciones EGA.
- Castro, A. B. (2010). El dibujo en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, (26), 1-12.
- Chacón, P. y Sánchez-Ruiz, J. (2013). La estructura familiar dibujada por los propios niños/as. Una aproximación al dibujo como mediador social en las relaciones sistémicas familiares. *Revista de Artes Plásticas, Estética, Diseño e Imagen de la Universidad de La Laguna*, 11, 159-177.
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia*. Kapelusz.
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico: un estudio con adolescentes españoles. *Revista de psicodidáctica*, 20 (1), 117-138.
- Gafor, A. (2014). Construction and Validation of Scale of Parenting Style. *Online Submission*, 2(4), 315-323.
- García Torres, B. (2001). *CAG Cuestionario de Autoconcepto*. Giuntieos Psychometrics SL.
- González, A. M. (2022). *La interpretación del dibujo infantil*. Ediciones Octaedro.
- Korbman, R. (1984). El dibujo de la familia como instrumento director de conflicto familiar en niños (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Lluís-Font, J.M. (1978). *Test de la familia*. Costa Vella.

- López-Bosch, M. A., Fernández, M. I. y Ávila, N. (2002). La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico. *Arte, individuo y sociedad*, 1(1), 195-203.
- Losada, A. V. (2015). *Familia y psicología*. Editorial Dunken.
- Luna, N. C. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 10, 43 - 64.
- Melson, L. G. y Melson, G. F. (1980). *Family and environment: An ecosystem perspective*. Burgess Publishing Company.
- Padrón, R. A. y Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (11), 86-99.
- Parra, M. R. (2021). *Hacia la ruptura del binarismo filial: ¿La "Socioafectividad" como nuevo principio del Derecho de las Familias?* Artículo de doctrina. [Archivo pdf] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/https://www.aacademica.org/matiasparra/2.pdf.
- Pichardo, J. I. (2009). (Homo) sexualidad y familia: cambios y continuidades al inicio del tercer milenio. *Política y sociedad*, 46 (1-2), 143 - 160.
- Quirarte, N. H. G. (2016). Funcionalidad familiar en familias extensas. Significado para el adulto mayor de vivir en familia extensa. (Tesis Doctoral) Universidad de Alicante. Comunidad Valenciana.
- Rospigliosi, E. V. (2018). La multiparentalidad: La pluralidad de padres sustentados en el afecto y en lo biológico. *Revista de derecho y genoma humano*, 48, 133-157.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sumaza, C. R. y Rodríguez, T. L. (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales. *Papers: revista de sociología*, 59-82.
- Torío, S., Peña, J. V. y Rodríguez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. Teoría De La Educación. *Revista interuniversitaria*, 20, 151 - 178. <https://doi.org/10.14201/988>.
- Valdés, Á. A., Carlos, E. A. y Torres, G. M. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 616-631.





# **Terapia familiar centrada en soluciones aplicada a un caso de violencia en la pareja**

## **Solution focused family therapy applied to a case of partner violence**

**ANDREA MARCANO GARCÍA**

*Psicóloga, Orientadora Familiar y Mediadora Familiar*

amarcanoga.psi@upsa.es

Recepción: 22 de febrero de 2023

Aceptación: 21 de marzo 2023

## RESUMEN

**Objetivo:** Diseñar e implementar una intervención individual orientada a soluciones en un caso de violencia de género en la pareja, con el fin de otorgar a la consultante las herramientas adecuadas para generar el cambio. **Metodología:** El proceso de intervención se llevó a cabo basándonos en un planteamiento integrador, sistémico y centrado en soluciones. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista, las técnicas propias del modelo, y la Escala de Evaluación del Tipo y Fase de la Violencia de Género (EETFVG). **Resultados:** Se observaron cambios respecto a la demanda inicial que incluye mejoras en la autoestima, la seguridad, la determinación y el propio bienestar de la consultante. **Conclusiones:** Se ha podido comprobar que un planteamiento integrador, sistémico y centrado en soluciones es capaz de generar pequeños cambios en muy poco tiempo, tanto en la consultante como en los distintos sistemas a los que pertenece.

*Palabras clave:* Terapia breve centrada en soluciones, terapia familiar, terapia sistémica individual, violencia de género, violencia en la pareja.

## ABSTRACT

**Objective:** To design and implement an individual solution-focused intervention in a case of gender-based violence in a couple, in order to provide the client with the appropriate tools to generate change. **Methodology:** The intervention process was carried out based on an integrative, systemic, and solution-focused approach. The instruments used were the interview, techniques specific to the model, and the Evaluation Scale of the Type and Phase of Gender-Based Violence (EETFVG). **Results:** Changes were observed regarding the initial demand, including improvements in the client's self-esteem, security, determination, and overall well-being. **Conclusions:** It has been found that the integrative, systemic, and solution-focused approach is capable of generating small changes in a very short amount of time, both in the client and in the different systems to which she belongs.

*Keywords:* Solution-focused brief therapy, family therapy, systemic therapy with individuals, gender-based violence, intimate partner violence.

## 1. INTRODUCCIÓN

La familia es un grupo natural que actúa como un sistema en constante evolución, con patrones de interacción desarrollados a lo largo del tiempo, que influyen y tienen un impacto mutuo en todos sus miembros. En otras palabras, la estructura familiar, formada por estas pautas de interacción, controla el comportamiento y fomenta la interacción recíproca de todos sus miembros (Cano García, 2006; Minuchin, 2013). Muchos de los problemas de las personas surgen de estas interacciones familiares llegando, en muchos casos, a ser patrones de interacción violentos y destructivos. Existen diferentes formas de violencia intrafamiliar (Labrador et al., 2012), las cuales involucran a todos o a algunos miembros del sistema familiar (subsistemas familiares), y que englobaría los siguientes tipos: violencia conyugal, bidireccional o cruzada; violencia de mujeres a hombres; violencia filio-parental y parento-filial; violencia fraternal o entre pares; violencia sexual e incesto; maltrato a las personas mayores; negligencia y abandono, y violencia de género en la pareja. Es en este último tipo en el que se centra este caso de estudio.

No cabe duda de que la violencia de género supone una vulneración de los derechos humanos más fundamentales y un alto costo tanto a las víctimas y sus familias, como a la sociedad en general. A pesar de que España fue pionera de una ley integral en materia de género a nivel europeo (Ley Orgánica 1/2004), las estadísticas de feminicidios siguen arrojando cifras demoledoras, con cierto repunte de casos, siendo diciembre de 2022 uno de los peores meses desde que se tienen registros (Calvo, 2022; Servimedia, 2022). En el periodo comprendido entre 1 de enero de 2003 y 6 de febrero de 2023, hay contabilizadas hasta la fecha 1190 mujeres víctimas mortales en España por violencia de género (Ministerio de Igualdad, Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género [SEIVG], 2023). A nivel mundial, cada 11 minutos una mujer o niña es asesinada actualmente a manos de su pareja o familiar según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2021).

La violencia de género en la pareja constituye la forma más común de este tipo de violencia, que puede ser tanto de tipo físico como psicológico (emocional o de control), verbal, económico o sexual (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). Esto quiere decir que, de todas las mujeres maltratadas, es altamente más probable que el agresor sea su cónyuge, pareja, expareja, o pareja en fase de ruptura. Además, en la mayoría de estos casos, víctima y agresor

conviven juntos (SEIVG, 2023). Esto revela un hecho evidente: el carácter sistémico, relacional e interaccional entre víctima y agresor.

Por otro lado, los efectos y consecuencias en las víctimas de violencia de género pueden ser amplios y variados, teniendo en cuenta que la gravedad del maltrato que sufren determina la profundidad de su impacto (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2003). Los tipos más comunes de lesiones físicas son los hematomas, contusiones, cortes y rasguños, seguido de lesiones de mayor gravedad como esguinces o fracturas de huesos, quemaduras, luxaciones, rotura de dientes, daños permanentes en ojos y oídos, lesiones internas, abortos y, en última instancia, el homicidio (Domínguez Fernández et al., 2017; Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género, 2020). Ciertamente, las lesiones físicas son más evidentes y fáciles de detectar que las lesiones psicológicas, pero son estas últimas las que se ignoran con más frecuencia, a pesar de ser las más prevalentes (Bermúdez y Meléndez-Domínguez, 2020). Esto se debe a que no son tan fáciles de diagnosticar, o que las formas de maltrato psicológico a menudo no son tenidas en cuenta como violencia, por lo que pueden durar meses, años o incluso toda la vida, como la ansiedad, la depresión o el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) (Spencer et al., 2019). Para hacernos una idea de la magnitud de estas lesiones psicológicas, Walker ya estableció en 1977 el llamado “Síndrome de la Mujer Maltratada” (Walker, 2012), con los mismos criterios diagnósticos (Tabla 1) que el TEPT que más tarde recogía el DSM-III (American Psychiatric Association [APA], 1980). Este síndrome propuesto por Walker, engloba 6 criterios diagnósticos, y explica y categoriza el patrón de síntomas psicológicos encontrado en mujeres que han sufrido maltrato.

**Tabla 1.** *Criterios diagnósticos del Síndrome de la Mujer Maltratada de L. Walker (2012).*

<b>Criterio diagnóstico</b>	<b>Descripción</b>
I. Recuerdos perturbadores del acontecimiento traumático.	La persona revive el acontecimiento traumático en forma de pesadillas, flashbacks, miedos nocturnos o respuestas fisiológicas, tanto si se expone al estímulo como si no.
II. Hiperexcitación y elevados niveles de ansiedad.	Reacciones de ansiedad, problemas de sueño, lloros, sobresaltos exagerados, problemas de alimentación o hipervigilancia
III. Conducta elusiva y entumecimiento emocional expresados normalmente en forma de depresión, disociación, minimización, represión y renuncia.	La víctima evita empeorar las cosas siempre que le sea posible. El entumecimiento emocional y las respuestas elusivas derivan en depresión, negación, minimización del miedo o el daño, disociación, descenso en la actividad, aislamiento...
IV. Relaciones interpersonales conflictivas debido al poder ejercido por el agresor y sus medidas de control.	Las amenazas y el miedo utilizado por los hombres para controlar a las víctimas impiden que éstas se relacionen con familiares y amigos, debido al miedo de que cumplan sus amenazas de hacerles daño a sus seres queridos o a ellas mismas.
V. Distorsión de la imagen corporal y dolencias físicas y/o somáticas.	A menudo, las mujeres maltratadas no se sienten a gusto consigo mismas, ni con su cuerpo, debido a su baja autoestima. Además, presentan más frecuentemente problemas de salud inmunológicos.
VI. Problemas sexuales	Además de los abusos sexuales sufridos, se añade la incapacidad de intimar con otras personas después de haber sufrido el maltrato.

*Nota.* Los tres primeros criterios se corresponden con los del TEPT que venía recogido en el DSM-III. Los tres últimos son propios de las mujeres que han sufrido maltrato.

Otros estudios recientes también evidencian que el abuso y el maltrato podrían tener relación con déficits neuropsicológicos y síntomas psicopatológicos en las mujeres (García Navarro et al., 2020).

¿Qué hace que una mujer maltratada no pueda escapar de su agresor ni de estas situaciones de violencia? Partimos de la base de que en toda relación afectiva donde existe violencia, se da una paradoja en la mujer maltratada: quien te debe cuidar, querer y proteger, es al mismo tiempo tu maltratador, tu verdugo. También hay que tener en cuenta que la mayoría de las relaciones afectivas están fundamentadas sobre la base de unos mitos románticos y creencias ficticias relativos a la naturaleza idealizada del amor y a lo que debe ser una relación de pareja: exclusiva, incondicional, caracterizada por la renuncia y la dependencia (Bisquert-Bover et al., 2019; Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2022; Piñeiro et al., 2022), lo que contribuye a tolerar constantemente situaciones de violencia y maltrato. Así mismo, se ha intentado dar explicación a estos círculos de violencia desde numerosos y diferentes modelos, desde lo social a lo individual, y desde lo unicausal a lo multifactorial. Y son estos últimos, los modelos multicausales, los que explicarían el proceso de violencia como consecuencia de un conjunto de factores de diversa índole, enmarcados en el contexto de una sociedad patriarcal, jerarquizada, donde la mujer está subordinada al hombre (Bosch Fiol y Ferrer-Pérez, 2006, 2013; Carreras-Presencio, 2019; Butler, 2020; Jaramillo-Bolivar y Canaval-Eraza, 2020). Algunos de los modelos explicativos más recurrentes en la actualidad desde la perspectiva de género, son el Ciclo de la Violencia de Walker (Walker, 2012) o el Modelo Piramidal (Bosch Fiol y Ferrer-Pérez, 2013), por citar algunos.

Para Walker, la violencia se presenta como un ciclo compuesto de tres fases: una primera donde se acumula la tensión, seguida de una segunda donde se produce la agresión y, finalmente, una tercera donde se alcanza una falsa sensación de paz y armonía conocida como “luna de miel”, para luego volver a comenzar el ciclo nuevamente. Este patrón de comportamiento se mantiene en el tiempo gracias al refuerzo intermitente de la tercera fase, lo que hace que sea difícil para la mujer maltratada poder escapar o reconsiderar su decisión de dejar a su pareja. En el Modelo Piramidal, lo que se produce es una escalada de la violencia en diferentes niveles, que tienen como último escalón el estallido de la violencia. Este modelo además explica por qué, en las sociedades patriarcales y/o autoritarias, algunos hombres ejercen violencia contra las mujeres y otros no. Todos estos modelos comparten algunos puntos en común: la forma que tiene el

agresor de ejercer el control y el poder sobre la víctima mediante el miedo, la culpa y la coerción, y de anular su autonomía y autoestima.

Por otro lado, desde una perspectiva sistémica-relacional, para autores como Perrone y Nannini (2014), la violencia en las relaciones de pareja es un patrón de conducta que es sostenido por las transacciones comunicacionales de ambos miembros de la pareja. La comunicación establece la estructura del sistema y los patrones de conducta que involucran la violencia como una pauta relacional. Este enfoque se basa en la teoría sistémica y comunicacional desarrollada por Gregory Bateson y Jurgen Ruesch. Perrone y Nannini describen dos formas de violencia: la violencia agresión (simétrica y bidireccional) y la violencia castigo (desequilibrada y unidireccional). Castellanos Delgado y Redondo Pacheco (2022) también exploran la violencia en las relaciones de pareja desde una perspectiva sistémica y comunicacional, y discuten cómo la violencia se relaciona con patrones de comunicación disfuncionales y dinámicas de poder desequilibradas.

En estos contextos, la víctima puede sentirse completamente anulada, despersonalizada y sin control sobre su propia situación. Esto se agrava cuando la víctima se introduce en el proceso judicial tras la denuncia, un proceso largo, duro, y cargado de frustración, donde se sienten de nuevo juzgadas, humilladas y cuestionadas, aumentando así su sufrimiento y llegando incluso a la *revictimización* (Domínguez Vela, 2016; Aranda Maiz y Lekanda Alzibar, 2022) o, como mejor lo expresan Casado-Neira y Martínez (2016), volver a hacerse víctima para dejar de serlo. Según mencionan estos autores, para quienes la identidad de víctima (de la *buena* víctima, como bien definen Alcázar Campos y Valenzuela-Vela, 2022) estaría excesivamente judicializada, atender a la autopercepción de las mujeres maltratadas como agentes de su propio cambio y a los recursos y aprendizajes que poseen para enfrentar las situaciones es un aspecto fundamental para sentirse empoderadas y resilientes, algo que, generalmente, queda eclipsado cuando no eliminado por la imperante necesidad, de algún modo paternalista, de tutelar, dirigir, custodiar y, en cierta manera, arrastrar a las víctimas desde las instituciones y las políticas públicas (Casado-Neira y Martínez, 2016) confundiendo la protección social con el control (Alcázar Campos y Valenzuela-Vela, 2022).

Teniendo en cuenta, por un lado, el sufrimiento y la carga emocional y psicológica con la que llegan estas mujeres y, por el otro, los recursos propios con los que cuentan para hacer frente a las situaciones que viven, en este estudio de

caso con una mujer maltratada se ha optado por intervenir desde un planteamiento integrador, sistémico y centrado en soluciones, buscando trabajar y aliviar en lo posible aspectos como la carga emocional, la culpa o la vergüenza, así como redescubrir los caminos donde poder volver a encontrarse con su capacidad de agencia y de afrontamiento. Así, desde este planteamiento, utilizamos un enfoque terapéutico orientado a resultados que se focaliza en ayudar a las personas a encontrar soluciones prácticas a sus problemas presentes mediante técnicas y herramientas específicas. La terapia es breve, ya que se centra en resolver problemas concretos en un corto período de tiempo donde el terapeuta trabaja con el paciente para identificar soluciones efectivas y para ayudarlo a implementarlas (Beyebach, 2008). Esta terapia está basada en la idea de que las personas tienen la capacidad de resolver sus propios problemas con la ayuda adecuada.

Existe evidencia de que la aplicación de una intervención desde un planteamiento sistémico y centrado en soluciones en los casos de violencia en la pareja, produce una mejora en la asertividad, la ansiedad y la autoestima (Guajardo Riojas y Cavazos Cisneros, 2013; Tamez Osollo, 2018), aumenta el tiempo compartido, la comunicación y la intimidad de la pareja (Jaramillo-Sierra y Ripoll-Núñez, 2018), incrementa el bienestar psicológico, aumenta la satisfacción en la relación y reduce las interacciones violentas (McCollum et al., 2011; Lorea Camacho et al., 2019), y proporciona, en general, herramientas para manejar la inestabilidad emocional. En los casos de violencia donde no sería posible realizar una intervención conjunta por la gravedad o peligrosidad de la situación, puede hacerse a nivel individual focalizándose en los siguientes objetivos en beneficio de la víctima y de sus sistemas, como enumera Alegre Hernando (2016, p.70): “comprensión dinámica del maltrato en la pareja, fomentar una identidad resiliente, promover la reelaboración del trauma, favorecer la desvinculación afectiva y fomentar el control y manejo de emociones como la culpabilidad, la tristeza, el miedo, etc.”.

¿Se puede realizar una terapia individual desde una perspectiva sistémica? Varios terapeutas y teóricos familiares como Murray Bowen, Salvador Minuchin, Virginia Satir, Jay Haley, o Steve de Shazer (uno de los precursores del Modelo Centrado en Soluciones, basado en la teoría sistémica y en la terapia breve ericksoniana), defendían que un pequeño cambio en una parte del sistema o en el comportamiento de una persona puede generar un impacto significativo en todo el sistema familiar, y que estos cambios pueden ser profundos y duraderos. Así mismo, Luigi Boscolo y Paolo Bertrando han desarrollado su teoría de una terapia



sistémica individual (Boscolo y Bertrando, 2021) enfocada en el tratamiento de los problemas emocionales y psicológicos desde una perspectiva sistémica, buscando comprender y cambiar las interacciones y relaciones del paciente con su entorno. Es decir, ayudar al paciente a desarrollar nuevas formas de relacionarse y comunicarse con los demás, fomentando una mayor conciencia de su papel en el sistema más amplio.

En esta misma línea, algunos estudios sobre la terapia individual centrada en soluciones han demostrado ser eficaces en la reducción de la violencia doméstica y en la mejora de la calidad de vida en mujeres embarazadas (Dinmohammadi et al., 2021), a través de la negociación y reducción de la violencia física, psicológica y sexual. También se ha destacado que esta terapia ha mejorado aspectos como un mayor equilibrio en la relación de pareja, sensación de satisfacción y de proyectos futuros, así como conductas, actitudes y emociones más positivas (Hernández Montaña y Petrzalová Mazacová, 2009).

No obstante, algunos autores como Ibaceta (2011), Stith y McCollum (2011) y Castellanos Delgado y Redondo Pacheco (2022) discuten la importancia de trabajar con ambos miembros de la pareja para ayudarles a comprender la naturaleza y las consecuencias de la violencia en la pareja íntima (VPI) y para desarrollar estrategias para prevenirla en el futuro, siempre y cuando se aborde adecuadamente la seguridad y el bienestar de la víctima. Para abordar la violencia en las relaciones de pareja de manera efectiva, es necesario adoptar un enfoque interdisciplinario que considere múltiples perspectivas y enfoques teóricos.

## **2. PRESENTACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO**

### **2.1. Participantes**

El caso presentado corresponde a la intervención con una mujer adulta de mediana edad, Alicia (nombre ficticio), que convive con su marido y su hijo menor. El hijo mayor vive en otra ciudad. Lleva casada 34 años aunque aclara que desde hace 5 está separada de su marido, pese a seguir viviendo juntos por necesidad, puesto que atraviesan problemas económicos. Ella trabaja apenas 2 horas al día, y el marido está de baja laboral desde hace tiempo.

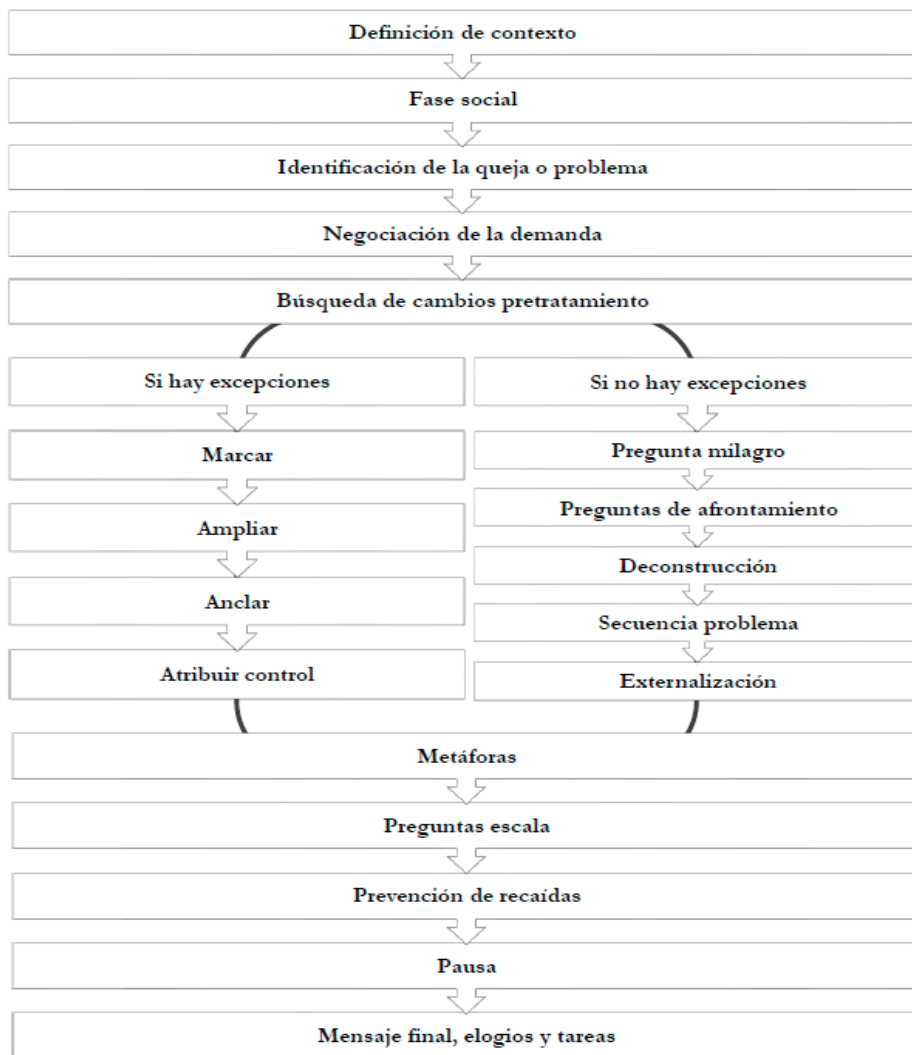
## 2.2. Motivo de consulta

La demanda que presenta Alicia es la de recibir ayuda en el proceso de divorcio; en sus propias palabras “ayudarme a tener fuerza, y estabilidad emocional, para divorciarme de mi marido”, puesto que ya lo ha intentado en varias ocasiones sin éxito. Alicia revela que ha sufrido maltrato, tanto físico como psicológico y sexual, incluso desde antes de estar casados. Hasta hace 3 años, la obligaba a mantener relaciones sexuales. Según Alicia, él es bastante violento y bebe mucho. Agrede, humilla, grita e insulta, y destroza cosas por la casa. Amenaza con vender el piso donde viven y en alguna ocasión ha amenazado a su propio hijo. Tiene miedo de que llegue a hacerle algo. También a veces siente que su hijo se pone de parte del padre y contra ella, aunque en los episodios de violencia, sale a defenderla. Alicia vive encerrada, en su habitación para no verlo, y en sí misma: no es capaz de contarle sus problemas a nadie, ni si quiera a sus hermanos, no sale con sus amigas, y en el trabajo asiente a cualquier petición de sus compañeras, por injustas que le parezcan. Nos revela que su madre le inculcó el comportamiento sumiso: “todo queda en casa, el matrimonio es lo primero”. El último episodio de violencia es el que le da el impulso de realizar la llamada de consulta.

## 2.3. Instrumentos utilizados

La entrevista, como elemento básico y esencial de toda intervención sistémica, está estructurada y compuesta de diversas técnicas (Figura 1) y herramientas propias de este modelo (Ochoa de Alda, 1995; Navarro Góngora, 1996; Moreno Fernández, 2015). Además, también se utilizó una ficha de recogida de datos y un consentimiento informado, se realizó un genograma familiar, y se pasó la Escala de Evaluación del Tipo y Fase de la Violencia de Género (EETFVG) (Jara y Romero, 2010). Esta escala, contempla 42 ítems que evalúan, por un lado, la ausencia o presencia de conductas violentas (28 ítems) y, por otro lado, los que evalúan la escala de creencias respecto a las relaciones y al maltrato (14 ítems).

**Figura 1.** Esquema de intervención desde planteamiento integrador, sistémico y centrado en soluciones



## 2.4. Proceso de intervención

La intervención terapéutica se llevó a cabo a lo largo de 3 sesiones de unos 60 minutos cada una, en un periodo de tres meses. En ellas, se establecieron metas específicas, y se utilizaron las técnicas adecuadas para cada una de ellas, como se recoge en la Tabla 2. Entre la segunda y tercera sesión se pasó, además, la Escala comentada anteriormente para evaluar el tipo y las fases de maltrato. Debido a lo serio de la situación, y en vista que la demanda no era recuperar la pareja si no “otorgar fuerza y estabilidad emocional” a la consultante para llevar a cabo el divorcio, decidimos intervenir con Alicia de forma individual, centrándonos en los objetivos propuestos por Alegre Hernando (2016) y otros que surgieron a través de las sesiones.

**Tabla 2.** *Síntesis de las sesiones llevadas a cabo en la intervención*

Primera sesión	<ul style="list-style-type: none"><li>•<b>Participantes:</b> Alicia</li><li>•<b>Objetivos:</b> Establecer una buena relación terapéutica con la consultante. Valorar el riesgo que padece la consultante ante una situación de maltrato. Fomentar la búsqueda de soluciones.</li><li>•<b>Técnicas:</b> Trabajo con mejorías (identificar, marcar, ampliar, anclar), atribución de control, escuchar, empatizar y validar. Preguntas de escala.</li></ul>
Segunda sesión	<ul style="list-style-type: none"><li>•<b>Participantes:</b> Alicia</li><li>•<b>Objetivos:</b> Identificar las mejorías producidas desde la última sesión. Explorar qué red de apoyos tiene y cuáles son sus herramientas para cuidarse. Preparar un plan de seguridad en caso necesario.</li><li>•<b>Técnicas:</b> Trabajo con mejorías (identificar, marcar, ampliar, anclar), atribución de control, escuchar, empatizar y validar. Reencuadre. Preguntas de escala.</li></ul>
Tercera sesión	<ul style="list-style-type: none"><li>•<b>Participantes:</b> Alicia</li><li>•<b>Objetivos:</b> Trabajar las dudas y miedos, así como la culpa.</li><li>•<b>Técnicas:</b> Trabajo con mejorías (identificar, marcar, ampliar, anclar), atribución de control, escuchar, empatizar y validar. Reencuadre de la situación. Preguntas de proyección al futuro. Prevención de recaídas. Preguntas de escala.</li></ul>

## 2.5. Discusión de resultados

Estudios previos (Ibaceta, 2011; Stith y McCollum, 2011; Castellanos Delgado y Redondo Pacheco, 2022) han señalado la importancia de intervenir con ambos miembros de la pareja para entender la violencia y desarrollar estrategias de prevención, especialmente en casos de violencia simétrica. Algunos estudios de intervenciones centradas en soluciones, muestran un aumento del tiempo compartido, la comunicación y la intimidad de la pareja (Jaramillo-Sierra y Ripoll-Núñez, 2018), la satisfacción en la relación y la reducción de las interacciones violentas (McCollum et al., 2011; Lorea Camacho et al., 2019). Sin embargo, este tipo de intervenciones parecen ser más adecuadas en los casos de violencia simétrica, o cuando no existe un historial previo de abuso, si no que la violencia se desencadena por situaciones estresantes o conflictos en la relación (violencia situacional). Por este motivo, resulta más conveniente desarrollar e implementar una intervención a nivel individual cuando existe un desequilibrio de poder. A pesar de que hay pocos estudios por el momento, algunos trabajos con víctimas desde un modelo centrado en soluciones, han encontrado mejorías en la autoestima, la asertividad, la empatía, la depresión, la solución de problemas (Tamez Osollo, 2018), un aumento en la calidad de vida, vitalidad, salud psicológica general o mejor funcionamiento social (Dinmohammadi et al., 2021). Esto coincide en gran medida con los resultados obtenidos en nuestro caso de estudio:

Los resultados de la escala EETFGV revelaron que, por un lado, existen o se han dado episodios de maltrato, tanto físico como psicológico y sexual, así como cierta dependencia al marido y a la relación, sentimientos de culpa, inutilidad, miedo, aislamiento social y soledad, y por otro lado, mostraron que Alicia aún tiene instauradas algunas creencias erróneas respecto a la protección al maltratador, a la ocultación del problema, o al hecho de enfrentarse sola al futuro. La técnica de las preguntas de escala mostró una mejoría de avance (percepción de la situación) durante las tres sesiones, puntuadas como 2, 5 y 6 respectivamente, mientras que la escala de confianza (la confianza que tiene en conseguir los objetivos) se mantuvo siempre en un 7. Al preguntarle por aquello que no le permitía tener una confianza plena, siempre nos remitía el temor a la situación laboral y económica y, en menor medida, la sensación de fracaso, y la “pena” que aún sentía por el marido.

Respecto a la demanda inicial de nuestra consultante (fuerza y estabilidad emocional), y en concordancia con los resultados de los estudios expuestos

anteriormente, se puede concluir que algunas metas concretas y orientadas a resultados como pensar en el futuro, la búsqueda de empleo, contactar con un abogado para firmar el divorcio, o actividades que hasta entonces no se daban, como comprarse un helado tras salir de la primera sesión, salir a pasear, quedar con las amigas o ir al cine sola, algo que nunca había hecho, comenzaron a ocurrir en el transcurso de las sesiones, y a hacerla sentirse bien consigo misma.

También hay que tener en cuenta que, aunque solo un miembro de la familia ha estado involucrado en la terapia, ha sido posible intervenir en beneficio de los distintos sistemas a los que pertenece, pues no sólo nuestra consultante ha notado mejorías, sino también su hijo, sus familiares y hasta sus amigas y compañeras de trabajo. Este es sin duda uno de los mayores beneficios del planteamiento sistémico: un pequeño cambio en una parte del sistema, puede generar cambios en todo el sistema (efecto mariposa). Otro aspecto importante de mejora es el relativo a hacer valer su voz, no quedarse callada o asentir ante lo que considera injusto, como cuando se enfrentó al marido, o se hizo valer ante las compañeras de trabajo

El hallazgo más interesante que se puede extraer fue la rapidez con la que ocurrieron las mejorías, incluso ya desde la primera sesión. Esta rapidez es posible gracias a que esta aproximación terapéutica se enfoca en ayudar al cliente a identificar y alcanzar soluciones a sus problemas de forma rápida y efectiva, en lugar de enfocarse en las causas y el origen de los problemas.

## **2.6. Conclusiones**

A pesar de que la intervención quedó interrumpida en la cuarta sesión, sí que se pudo constatar que algunos de los objetivos específicos en cuanto a la autonomía, bienestar y manejo emocional de Alicia han podido cumplirse a medida que sucedían las sesiones. En ese aspecto, hemos podido comprobar que pequeños cambios han contribuido a fomentar la autonomía y la sensación de fortaleza y seguridad en ella, a pesar de las dudas de seguir adelante o no en el proceso de divorcio. En definitiva, un planteamiento integrador, sistémico y centrado en soluciones como el que hemos implementado, ha ayudado a acercarse a los objetivos específicos que se fueron proponiendo en tan sólo tres sesiones.

Quedarían por establecer las causas de la interrupción de las sesiones, así como tener en cuenta algunas limitaciones respecto a los resultados de estudios previos como el tamaño de las muestras o la utilización de grupos de control

(Jaramillo-Sierra & Ripoll-Núñez, 2018), así como mayor investigación para determinar la eficacia en situaciones de violencia de tipo control coercitivo. Sería deseable también, además, realizar en toda intervención un seguimiento post-intervención para evaluar el mantenimiento de los cambios

## REFERENCIAS

- Alcázar Campos, A., y Valenzuela-Vela, L. (2022). Diálogos feministas sobre el giro punitivo de las políticas públicas: Buena madre vs. buena víctima. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 22(2), e3142. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3142>
- Alegre Hernando, A. (2016). *Una mirada sistémica sobre la violencia de género en la pareja: Del ámbito privado al ámbito social y de lo individual a lo familiar*. <https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/11/AlegreAlmudenaTrab3online15.pdf>
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. APA.
- Aranda Maiz, N., y Lekanda Alzibar, A. (2022). Revictimización de las mujeres víctimas de violencia de género en el sistema judicial-penal: Análisis de caso. *WARMI*, 2(2), 29-46. <https://doi.org/10.46363/warmi.v2i2.2>
- Bermúdez, M. P., y Meléndez-Domínguez, M. (2020). Análisis epidemiológico de la violencia de género en la Unión Europea. *Anales de Psicología*, 36(3), 380-385. <https://doi.org/10.6018/analesps.428611>
- Beyebach, M. (2008). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Herder. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3229655>
- Beyebach, M. (2015). Terapia breve centrada en soluciones. En A. Moreno (Ed.), *Manual de Terapia Sistémica. Principios y herramientas de intervención* (2ª, Vol. 195, pp. 449-480). Desclée de Brouwer.
- Bisquert-Bover, M., Giménez-García, C., Gil-Juliá, B., Martínez-Gómez, N., y Gil-Llario, M. D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 507-518.
- Bonilla-Algovia, E., y Rivas-Rivero, E. (2022). Papel del sexismo, los mitos románticos y los eventos vitales adversos en la violencia de género: Un estudio con agresores de pareja. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 13(2). <https://doi.org/10.23923/j.riips.2022.02.057>
- Bosch-Fiol, E., Ferrer Pérez, V. A., y Alzamora Mir, A. (2006). *El laberinto patriarcal: Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres* (1. ed). Anthropos.
- Bosch-Fiol, E., y Ferrer-Perez, V. A. (2013). Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: El modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkia: investigación feminista*, 24, 54-67.

- Bosch-Fiol, E., y Ferrer-Perez, V. A. (2019). El Modelo Piramidal: Alternativa feminista para analizar la violencia contra las mujeres. *Revista Estudios Feministas*, 27(2), e54189. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n254189>
- Boscolo, L., y Bertrando, P. (2021). *Terapia sistémica individual* (Tercera edición, 2021). Amorrortu.
- Bowen, M. (2016). *La Terapia Familiar en la Práctica Clínica*. Bowen Center for the Study of the Family/Georgetown Family Center.
- Butler, J. (2020). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* ([1ª ed., 12ª reimpr.]). Paidós.
- Calvo, E. (29 de diciembre de 2022). Diciembre de 2022 será el mes con más asesinatos machistas de la historia si se confirman los últimos crímenes. *ABC*. <https://www.abc.es/sociedad/diciembre-2022-asesinatos-machistas-historia-confirman-cuatro-20221229135011-nt.html>
- Cano García, F. J. (2006). El sistema familiar. Estructura y funciones. En J. M. González Rabanal, J. Mondragón Lasagabaster, L. Montaraz Olivas, L. Olmo Fernandez-Delgado, F. E. Rodríguez Rivera, A. Rodríguez Yergo, I. Trigueros Guardiola, y P. Vela Quesada, *Psicólogo de la Xunta de Galicia: Vol. II* (1a. ed., abr, pp. 211-231). MAD.
- Carreras-Presencio, A. I. (2019). *Concepto jurídico de violencia de género*. Dykinson.
- Casado-Neira, D., y Martínez, M. (2016). La víctima simulada. Identidades forzadas en la violencia de género. *Política y Sociedad*, 53(3), 879-896. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2016.v53.n3.49719](http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n3.49719)
- Castellanos Delgado, L. J., y Redondo Pacheco, J. (2022). Violencia de pareja: Reflexión desde el enfoque sistémico-comunicacional. *Eleuthera*, 24(1), 236-248. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.12>
- Dinmohammadi, S., Dadashi, M., Ahmadnia, E., Janani, L., y Kharaghani, R. (2021). The effect of solution-focused counseling on violence rate and quality of life of pregnant women at risk of domestic violence: A randomized controlled trial. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 21(1), 221. <https://doi.org/10.1186/s12884-021-03674-z>
- Domínguez Fernández, M., Martínez Silva, I. M., Vázquez-Portomeñe, F., y Rodríguez Calvo, M. S. (2017). Características y consecuencias de la violencia de género: Estudio de casos confirmados por sentencia judicial. *Revista Española de Medicina Legal*, 43(3), 115-122. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2017.05.001>
- Domínguez Vela, M. (2016). Violencia de género y victimización secundaria. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, VI(1), 3-22.
- Hernández Montaña, A., y Petzelová Mazacová, J. (2009). Estudio de caso único sobre violencia conyugal. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12(4), 46-61.
- Ibaceta, F. (2011). Violencia en la Pareja: ¿Es Posible la Terapia Conjunta? *Terapia Psicológica*, 29(1), 117-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082011000100012>
- García Navarro, C., Gordillo León, F., y Pérez Nieto, M. Á. (2020). Análisis de las consecuencias cognitivas y afectivas de la violencia de género en relación con el tipo de maltrato. *Ansiedad y Estrés*, 26(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.01.003>



- Guajardo Riojas, N., y Cavazos Cisneros, B. E. (2013). Intervención centrada en soluciones-cognitivo conductual en un caso de violencia en el noviazgo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2), 476-503.
- Jara Romero, P., y Romero Felip, A. (2010). Escala de Evaluación del Tipo y Fase de la Violencia de Género (EETFVG). *Fòrum de Recerca*, 15, 273-282.
- Jaramillo-Bolivar, C. D., y Canaval-Erazo, G. E. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Universidad y Salud*, 22(2), Art. 2. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>
- Jaramillo-Sierra, A. L., y Ripoll-Núñez, K. (2018). Adaptación de un programa de intervención para violencia situacional de parejas. *Revista de Estudios Sociales*, 66, 55-70. <https://doi.org/10.7440/res66.2018.06>
- Labrador, F. J., Paz Rincón, P., Alonso, E., y Fernández-Velasco, R. (2012). Violencia de pareja. En F. X. Méndez Carrillo y L. María. Llavona Uribelarrea, *Manual del psicólogo de familia: Un nuevo perfil profesional*. Ediciones Pirámide.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 29/12/2004. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>
- McCollum, E. E., Stith, S. M., y Thomsen, C. J. (2011). 12 Solution-Focused Brief Therapy in the Conjoint Couples Treatment of Intimate Partner Violence. En C. Franklin, T. S. Trepper, E. E. McCollum, y W. J. Gingerich, *Solution-Focused Brief Therapy* (pp. 183-195). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195385724.001.0001>
- Ministerio de Igualdad, Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género. (2023). *Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas*. [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasmortales/fichaMujeres/2023/VMortales\\_2023\\_02\\_06.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasmortales/fichaMujeres/2023/VMortales_2023_02_06.pdf)
- Minuchin, S. (2013). *Familias y terapia familiar*. Editorial Gedisa.
- Moreno Fernández, A. (2015). *Manual de terapia sistémica: Principios y herramientas de intervención* (2a edición). Desclée de Brouwer.
- Navarro Góngora, J. (1996). *Técnicas y programas en terapia familiar*. Paidós.
- Ochoa de Alda, I. (1995). *Enfoques en Terapia Familiar Sistémica*. Herder.
- Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- Perrone, R., y Nannini, M. (2014). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Una visión sistémica de las conductas sociales violentas*. Paidós Terapia Familiar.
- Piñero, Y., Piñuela, R., y Yela, C. (2022). EMRO: Una Herramienta de Evaluación de los Mitos Románticos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 62(1), 137. <https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.11>
- Servimedia. (30 de diciembre de 2022). Igualdad pide una reunión urgente con Interior tras el repunte de asesinatos machistas. *ABC*. <https://www.abc.es/sociedad/igualdad-pide-reunion-urgente-interior-tras-repunte-20221230135715-nt.html>

- Spencer, C., Mallory, A. B., Cafferky, B. M., Kimmes, J. G., Beck, A. R., y Stith, S. M. (2019). Mental health factors and intimate partner violence perpetration and victimization: A meta-analysis. *Psychology of Violence, 9*(1), 1-17. <https://doi.org/10.1037/vio0000156>
- Stith, S. M., y McCollum, E. E. (2011). Conjoint treatment of couples who have experienced intimate partner violence. *Aggression and Violent Behavior, 16*(4), 312-318. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.04.012>
- Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género). (2020). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019* (p. 341). Ministerio de Igualdad. [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta\\_2019\\_estudio\\_investigacion.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf)
- Tamez Osollo, A. I. (2018). *Integración de modelo cognitivo-conductual y terapia centrada en soluciones en un caso de falta de asertividad y baja autoestima*. [Tesis de Maestría en Psicología con orientación en Terapia Breve, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital UANL. <http://eprints.uanl.mx/13816/1/1080238545.pdf>
- Walker, L. E. (2012). *El síndrome de la mujer maltratada*. Desclée de Brouwer.

## BIBLIOGRAFÍA / BIBLIOGRAPHY

### 1. LIBROS RECIBIDOS (BOOKS RECEIVED)

Alvelais, M., y García León, I.A. (2023). *Entre la razón, la emoción y la tecnología: estudios de neuropsicología con mirada internacional*. Cety's Universidad

Jiménez Hernández A.S., Vergara Arboleda, M., Rainha E., Chacón, R.E., Castro Ramírez C.J., Martín Sánchez, M.A., Cáceres, J., Pantoja Vallejo, A., Herrera, L., Perandonos, T. (2022). *Participación, innovación y emprendimiento en la escuela* Dykinson.

Raimondi, M., y Escorial, E. (2022). *La crianza nos quita el sueño. Dossier informativo: Análisis sobre el apoyo a la crianza en España*. Plataforma de Infancia

Sánchez, A. (2023). *Taller de intervención multicomponente de reservas para envejecer con salud*. Universidad Pontificia de Salamanca.

Verde, C., Domínguez, J., y González, R. (2022). *Intervención psicosocioeducativa en las distintas etapas del ciclo vital*. Thomson Reuters Aranzadi.

### 2. REVISTAS RECIBIDAS /MAGAZINES RECEIVED

*En la calle. Revista sobre situaciones de riesgo social, n° 52 (2022)*

*En la calle. Revista sobre situaciones de riesgo social, n° 53 (2022)*

*En la calle. Revista sobre situaciones de riesgo social, n° 54 (2023)*

*Boletín Informativo CEDISS N° 64 (2023)*

### 3. RECENSIONES DE LIBROS Y RESEÑAS/BOOK REVIEWS AND REVIEWS

#### 3.1. Recensiones de libros

**Fernández de la Cigöña Cantero, Carmen / Sánchez Mañlo, Carmen: *La familia, una institución al servicio de la persona*, Madrid : Dykinson, 2023, 220 páginas. ISBN: 9788411701259.**

El presente libro realiza una mirada multifactorial a la familia contemporánea, a través de 11 capítulos que los quince autores han preparado como especialistas de distintas disciplinas: derecho, filosofía, literatura y cine... A falta de una presentación general en la que las editoras nos den una información global de lo buscado por el libro, una ausencia que se hace de notar, sí se puede afirmar que toda la obra tiene como eje transversal la defensa de la familia como realidad humana e institución social que está al servicio de la persona definida integralmente; especialmente en una sociedad como la nuestra en la que la progresiva deshumanización va ganando terreno incluso tras la premisa inicial de defender la libertad y la autodeterminación de la persona.

El libro se encuentra dividido en cuatro bloques; el primero se dedica a los “Aspectos históricos y sociológicos de la familia”, con dos participaciones, una centrada en la concepción jurídica y la segunda una perspectiva sociológica que defiende a la familia como fundamento de la sociedad (los trabajos de Carlos Pérez Fernández-Turegano y Lucía Vallejo Rodríguez). El segundo bloque está centrado en el tema “Matrimonio y familia: Antropología y cultura” (con las participaciones de Carmen Cortés Pacheco, Carmen Sánchez Mañlo y Carmen Fernández de la Cigöña) sobre la desaparición del matrimonio como institución natural, la reconstrucción de la paternidad y maternidad en nuestra época y la revalorización social del matrimonio y la familia. El tercer bloque lleva como título “La familia: un lugar de bien común”, donde el bien común es el vector central de la familia para abordar la cuestión de la infancia, la vivencia de la sexualidad en los jóvenes y la protección de la infancia (trabajos realizados por Juan Ignacio Grande Aranda, Ondina Vélez Fraga, Teresa Díaz Tártalo y Marco Giordano). Finalmente, un cuarto bloque dedicado a “La imagen de la familia en los medios, en las redes y en el cine” (que cuenta los trabajos de María Solano Altaba, Fernando Nistal González, Elena Cebrían de Guinovart, Maitane Palacios López, Fernando Bonete Vizcaíno, Juan Luis Orellana y Gutiérrez de Terán) sobre la paternidad en el cine y la televisión, redes sociales –en particular Instagram–, y la familia en series de televisión, como ejemplo de esa construcción de un imaginario social.

Y es que nuestra sociedad, fundada en los ideales de la libertad y la autodeterminación, ha entronizado una libertad desligada y auto-referencial llegando a socavar e incluso ver como un contravalor aquellos elementos que constituyen la vida familiar en la que la persona nace y se desarrolla, un entorno de servicio y compromiso, de protección de la vida humana en los momentos de mayor indefensión y debilidad y escuela de los valores con los que el ser humano puede vivir *humanamente* y en *sociedad*.

De hecho, como se señala en el libro, la *naturaleza social* del ser humano es una realidad que vertebra todas las dimensiones de su vida. Paradójicamente, en nuestra época, cuando se sufren múltiples formas de pérdida de *vínculos*, es también cuando más se conoce del efecto configurador de esos vínculos para la vida humana. De ahí la necesidad de un núcleo estable, la familia, que estructure con solidez los vínculos básicos y sea el punto de apoyo desde el que se formen nuevos vínculos y relaciones, la familia como *comunidad vital*, es la única capaz de conservar la sociedad (p. 37) ser “fuente de toda civilización y todo orden social” (p. 38). Un estudio sociológico de la familia refleja estas dimensiones esenciales y la necesidad de revalorizar las funciones de la familia como “piedra angular” de una nueva sociedad (para superar las heridas de la noción moderna de libertad y relación en base al contrato).

Una modernidad, se señala, que renueva el gnosticismo (Jonas, Voegelin) que también pervive en la postmodernidad. Lo hace –contra el matrimonio– en ideas vehiculadas por el existencialismo y el nihilismo que, por ejemplo: entroniza al ser humano que se libera de toda ley y naturaleza y rechaza todo saber que no sea manipulativo de la realidad; que entiende el cuerpo humano como realidad sometida a dominio por el espíritu que no se somete ni siquiera a su definición sexual (pues es antes el *hacer* que el ser o la identidad), clave de las ideologías de género o la New Age...

Una línea para revalorizar la familia impone la reinención del significado de “paternidad” y “maternidad”, asociadas a la redefinición de *varón* y *mujer*, en una mentalidad que anula la diferenciación (incluso en su sólida facticidad física y biológica) y ha supuesto el “homicidio del padre” por una mujer que asume todos los roles, pero también la “muerte de la madre” (p. 78) en la degradación de la mujer en el aborto, o los vientres de alquiler, como ejemplo. Pero los niños necesitan esas dos formas de ver el mundo, la *masculina* y la *femenina*, que los estructura y los equilibra.

Es el matrimonio el que constituye una comunidad, transmite su identidad y preserva sus valores más allá de las ideas sobrevenidas por culturas, religiones o ideologías, la realidad que debe ser defendida si se quiere, también, que la proclamación de la dignidad humana y su inviolabilidad no quede en papel mojado, pues esta sociedad líquida y fluida lleva esta dignidad al filo de un abismo aterrador, en signos que nos rodean con gran preocupación y que afecta a los individuos y a la sociedad en su conjunto. Para el ser humano la familia es un bien, el ser humano es un bien común para la sociedad, y el lugar donde se lo protege y defiende es la familia.

El bien común (que ni es suma de intereses ni interés general o de la mayoría), tiene como fin la convivencia social y no la exacerbación de la libertad individual. Hoy se desdibuja y difumina en la sociedad contemporánea (p. 108) que sigue creyendo que con el egoísmo individual todos ganan. Una concepción reforzada por los documentos pontificios y sobre todo por la verdadera imagen de la familia en un Dios trino. Así, desarrollar a la persona humana es desarrollar la sociedad, porque la sociedad está *por* y *para* la persona (p. 110). De ahí que el mayor bien que se puede proporcionar a la infancia, la siguiente generación, es la familia, donde el niño vive la experiencia del bien común (p. 117), lo que aporta una relación personal basada en el amor, la gratuidad, el servicio y el valor de cada uno. La fragilidad de la familia debe reforzarse con políticas adecuadas y la colaboración de sociedades intermedias.

Esta concepción alienta el programa *Caminar en familia* que surge de las iniciativas *Familias SOS Covid* y *Un curso en familia*, donde se busca el acogimiento familiar como medio para evitar que el niño viva en centros de menores que, lamentablemente, suponen una pérdida para la comunidad y especialmente para el joven a todos los niveles, pero especialmente para aportar al niño la base estructurada que necesita para su formación y desarrollo saludable, lo cual es contrario al espíritu de la ley de protección del menor y fruto de graves problemas de nuestro sistema administrativo.

Su valor se constata, siguiendo uno de los capítulos, observando el comportamiento sexual de los jóvenes y la influencia de la familia sobre estas conductas, especialmente si se tienen en cuenta el alcance y peligrosidad para las personas y la salud pública de las conductas de riesgo, alentadas por una concepción de libertad como valor absoluto. Una familia estructurada disminuye las conductas de riesgo (precocidad, riesgo, promiscuidad) pues disfruta de

amplios canales de comunicación e implicación frente a la pérdida de significado de la sexualidad vinculada al deseo individual.

El libro cierra, con el cuarto bloque, con varios trabajos que revisan la imagen de la familia en series de televisión, películas y redes sociales. Son estos, y los denominados medios de comunicación, los que construyen un *imaginario social de la familia*, como agentes y mediadores, introduciendo valoraciones morales en la percepción de esta realidad social (mucho más si se observa su distancia con la realidad), transformando nuestro modo de sentir, de actuar y de vivir. No termina el libro con una voz de desaliento: también el cine es, tras la “muerte del padre” pretendida a partir del 68 y su representación ficcional, es también un motor de una renovación de la figura del padre aportando modelos diferenciados de la tradicional, pero igualmente positivos y atractivos.

M<sup>a</sup> Idoya Zorroza  
*Universidad Pontificia de Salamanca*

### **Hernández Amo, Cristina (2021). *¡Qué bonita eres, Estela!* Amazon.**

Las emociones son las grandes desconocidas. No se conocen bien, no se suele hablar de ellas. No es un tema que esté bien visto. Hablamos siempre de las mismas: alegría, tristeza, enfado y sorpresa. Pero hay miles, miles.

Hay que salir del armario emocional, por eso el siglo XXI es el siglo de las emociones. Mientras no buceemos en nuestro interior, mientras no nos conozcamos, no podremos avanzar. No puedes buscar soluciones yendo por el mismo sitio en el que te encuentras. Conócete a ti mismo, decretó hace muchos años el filósofo Sócrates.

De eso trata mi cuento. De las emociones. Del sentir de una niña gnomo sorda. Yo. Mis vivencias de niña. Es autobiográfico. Emociones y sentimientos enterrados en lo más profundo de mi ser. Siempre complaciente, tratando de agradar. *Basta ya*. Sale todo a la luz y lo hace en forma de cuento.

Siempre he sentido que algo en mí no iba bien. Hace unos años, animada por una amiga, empecé a asistir a la consulta de una masajista llamada Nieves para recibir unos masajes PRESSEL, de orientación antroposófica. Antro-hombre, el hombre como centro del conocimiento. En espalda y pies. La masajista me notaba

rígida, tensa y algunas partes de mi cuerpo estaban duras como piedras. Me animó a ir al psicólogo por si tenía algo que contar y de esta manera, a lo mejor, aliviaría los miembros rígidos. Como llevaba tiempo queriendo ahondar en mí, me pareció una buena oportunidad.

José Antonio Alemán, terapeuta de orientación antroposófica. El primer psicólogo de mi vida. Tenía que haber ido antes. Nadie habla de los psicólogos, es un tema que se intenta evitar, pero cuando hablas con unos y con otros, te sinceras y te abres en canal, te das cuenta de que es algo muy común, que una inmensa mayoría de la sociedad acude a alguno o ha acudido en algún momento. Pero es un tema tabú. No se habla de ello. Todavía permanece en el subconsciente colectivo que ir a psicólogos es cosa de locos o algo por el estilo. Con él hablé, solté, descargué y, al fin, lloré, lloré mucho. Me sorprendió tener tanto dolor acumulado de años y años. Nunca había hablado de lo mío y es muy sanador y liberador hacerlo.

Más adelante contacté con una psicóloga experta en la comunidad sorda y conocedora de la lengua de signos española a la que le conté mi historia y la encontré fascinante, me animó a escribirlo y a contarlo. Así nació ¡Qué bonita eres, Estela!

Al mismo tiempo se fueron dando una serie de circunstancias que me permitieron materializar el cuento: me invitaron a formar parte del colectivo Docentes Sordos Españoles. Con un centenar de profesores sordos de toda España. Esto fue en plena pandemia y nos juntamos para hacer frente a las mascarillas que nos incapacitaban la comunicación. En este grupo conocí a Rosa María Estevez de Sousa, maestra de infantil sorda de Galicia, ilustradora y a Laura López Espejo, maestra de infantil sorda, la que me signa el cuento en lengua de signos. De manera altruista, se ofrecieron a colaborar en mi proyecto con mucha ilusión.

Gracias a las nuevas tecnologías pudimos escribir el cuento: whatsApp, email, zoom, etc. fueron suficiente para hacer todo el trabajo. No nos conocemos personalmente, es increíble. Tengo ganas de darles un abrazo real a todos.

Las otras dos personas que conforman el equipo de trabajo son Leticia Martínez, la psicóloga que me animó a escribir mi historia, que es la responsable del montaje del vídeo, subtulado y audio. También Julián Ramiro, el responsable de maquetación y gestiones con el gigante Amazon.



Y entramos ya en el cuento. Estela es una niña gnomo sorda que vive acomplejada de su sordera y unos simpáticos personajes (mariquita, mariposa y mujer sabia) le ayudarán a verse bonita como es. En los diferentes personajes están representadas las diferentes personas que me ayudaron a lo largo del camino y de los que he hablado antes: masajista y psicólogos.

Para escribir el cuento me inspiré en la editorial Ing Edicions, editorial con un muchos cuentos publicados y relacionados con la naturaleza, animales, familia, vida rural, trabajos artesanos, origen de las materias primas, etc., y con un final feliz. Los niños necesitan creer que el mundo es bueno para crecer confiando y con seguridad en el futuro. Todos los libros de esta editorial cuentan con unas imágenes bellísimas, de gran colorido, calidez y sensibilidad.

A parte de esto, el cuento es inclusivo, accesible y benéfico. Inclusivo porque habla de discapacidades, concretamente de la sordera. Accesible porque el tipo de letra es grande, adaptado a personas con deficiencia visual. Y benéfico porque va la recaudación de la venta va dirigido a la infancia sorda de la Fundación Vicente Ferrer, al sur de la India donde tenemos un niño sordo apadrinado: Krishna.

Por último, indicar que este cuento está dirigido sobre todos a familias de niños sordos porque hace hincapié en la importancia del apoyo emocional de los niños sordos y también el contacto con los iguales. También está pensando para todo aquel que tenga interés en adentrarse un poco más en el mundo de la sordera y la lengua de signos.

Cristina Hernández Amo  
*Maestra, escritora y artista.*

### 3.2. Reseñas cinematográficas

**“I am Sam”. Dirección y guion: Jessie Nelson y Kristine Johnson. País: Estados Unidos. Año: 2001. Duración: 132 minutos. Música: John Powell. Géneros: Drama, discapacidad y judicial.**

Nos encontramos en Los Ángeles, una gran urbe al sur de California, en el año 2001. En este momento, la tecnología ya formaba parte de nuestras vidas y por

ende la sociedad avanza a un ritmo muy elevado y más aún en una ciudad como Los Ángeles.

El contexto político y la sociedad de este país no son cambiantes, hasta que en este año suceden los atentados de las Torres Gemelas que cambiarán el paradigma político y social a nivel nacional e internacional.

En la película podemos ver la sociedad estadounidense de aquel entonces. La vemos desde los ojos de Sam, un hombre con una discapacidad intelectual que tiene un desarrollo cognitivo similar al de un niño de siete años.

Pero no estamos ante la habitual película que trata tan solo el tema de la discapacidad y cómo la sociedad la condena o rehúye de ella. En esta película veremos una discusión sobre si sería correcto dejar que un padre con las características de Sam, el personaje que acabamos de nombrar, sea padre y pueda ejercer de ello.

Por el hecho de ser un padre con una edad intelectual propia de un niño de siete años y estar cuidando de su hija de esta misma edad, irá a un juicio en el que se pondrá en duda que esté capacitado para ser padre. La denuncia la realiza una educadora social que advierte del peligro de dejar a una niña de siete años con un padre que tiene su misma edad cognitiva.

Por ello, Sam contratará a una abogada perteneciente a un bufete muy importante de la ciudad. Como Sam trabaja en un Starbucks sobrando ocho euros la hora, no puede permitirse pagarle por los servicios prestados como abogada en su juicio. Sam es consciente de ello, por lo que le pregunta sobre si habría forma de solucionar este problema.

Esta abogada cumple con el estereotipo existente sobre los abogados importantes. Personas con mucho empeño en su trabajo, pero poco en su vida personal. Así, la abogada de primeras rechaza ejercer como abogada de Sam. Pero al ver que sus compañeros la tildan de tacaña y agarrada, decide hacer de abogada de Sam para lavar su imagen social en el bufete.

Pero, según avanza la película, iremos viendo a una abogada muy distinta de la que conocimos en un principio. Y esto es gracias a Sam. Al conocer el lado tan humano que tiene Sam, la abogada comienza a cuestionarse su propia forma de ser tanto como madre como abogada.

Es conocedora desde un primer momento de que es una madre horrible, pero no era consciente de que ella misma era la causante de esa mala relación con su

hijo. Lo curioso es que el hombre al que se le cuestiona su capacidad para ser padre, Sam, es el que le enseña a ella cómo ser una buena madre.

Esto es algo irónico y más si añadimos que la propia abogada no confiaba en que su propio cliente fuese de verdad un buen padre. Como dice Sam en la película, “si mi propia abogada no cree en mí, nunca ganaremos el juicio”.

Al final de la película, vemos cómo la propia abogada declara ante Sam “lo peor de todo esto, es que yo haya ganado más de esta relación que tú”. Ella en este momento se vuelve consciente de que Sam realmente es mejor padre de lo que todos piensan y le agradece enormemente el que le haya ayudado tanto en mejorar la relación con su hijo.

Otra persona que se da cuenta de este detalle, es la madre de acogida que tiene la hija de Sam. Cuestiona a Sam durante todo el largometraje, hasta que al final del filme descubre que estaba profundamente equivocada al pensar que ella era la madre que la niña debería tener y Sam el padre que jamás debería de cuidar de un niño.

Gracias a este hecho, tras declarar la madre, ganarán un juicio a priori perdido. Un juicio en el que el abogado del otro bando mostró desde el principio su desacuerdo con que Sam pueda ejercer de padre.

Y es en este punto de la película en el que estoy más en desacuerdo con la conclusión a la que se llega en la misma ya que en ciertos aspectos coincido con el abogado de la oposición. Claro que estoy de acuerdo con que el amor de un padre hacia su hija es esencial y que separarlos podría tener consecuencias psicológicas irreversibles para ambos. Pero también hay que tener en cuenta como dice el abogado de la oposición, el hecho de dejar que una persona con una edad intelectual de siete años cuide de un hogar con una hija. ¿Hasta qué punto podrá atender a las necesidades de su hija? ¿Qué pasará cuando esta sea mayor y vea que madurativamente está mucho más avanzada que su propio padre? ¿Es correcto o ético que una niña tenga tantas responsabilidades como tiene y va a tener ella en su propio hogar?

Creo que en esta película hemos visto un caso muy concreto de alguien que más o menos se defiende ante estas situaciones, pero no siempre será así. Por ello, creo que habría que destacar estos detalles en la propia película porque el espectador no puede salir con la idea de generalizar que todos los padres con una discapacidad intelectual puedan ser padres.

De todas formas, creo que es un filme estupendo que valoraría sin duda con al menos cuatro estrellas y media sobre cinco debido ante todo al increíble papel que realiza Sean Penn que en todo momento hace que parezca que de verdad el propio actor sufre esta discapacidad intelectual en la realidad. Además, creo que es una película estupenda para todas las edades ya que es fácil de seguir el argumento y tiene un humor y una trama enfocados a un público muy variado.

Nadir Muñoz Alonso  
*Profesora Educación Primaria*

**“El faro de las orcas”. Dirección: Gerardo Olivares. Guion: Gerardo Olivares, Lucía Puenzo, Shallua Sehk. Reparto: Maribel Verdú, Joaquín Furriel, Joaquín Rapalini Olivella, Ana Celentano, Osvaldo Santoro, Federico Barga, Ciro Miró, Alan Juan Pablo Moya, Zoe Hochbaum, Juan Antonio Sánchez. Música: Pascal Gaigne. Año: 2016. Duración: 110 min.**

Lola tiene un hijo con autismo, Tristán, que ha mostrado empatía y respuesta de estímulos cuando ha visto a un guardafauna, Beto, con las orcas salvajes. Madre e hijo viajan hasta la Patagonia Argentina para encontrarse con Beto, con la esperanza de que la enfermedad de Tristán pueda evolucionar al tener contacto con las orcas. Beto es un hombre solitario al que al principio no le hace gracia esta visita, pero con el paso de los días, los tres protagonistas tendrán una conexión especial.

Esta película transmite cierta calma gracias a los escenarios naturales de los que se vale (playas vírgenes inmensas), a los animales salvajes (las orcas) y al silencio, principalmente en las escenas individuales y compartidas entre Tristán y Beto. Los dos disfrutan del entorno que les rodea, de las cosas sencillas, del aire de una brisa o del mate.

Beto vive en una modesta cabaña entre dos faros, y la razón de su existencia es preservar el entorno natural en el que vive, con una conexión especial con las orcas salvajes, con las que empatiza y establece una vinculación de juego, amistad y complicidad.

Acostumbrado a su soledad y austeridad, ante la visita inesperada de Lola y Tristán, Beto se muestra hostil: “Aquí no hay lugar para este niño”. Por un lado, Beto es un hombre resentido y amargado, con ciertos traumas. Por otro lado, Lola

es una madre que sobreprotege a Tristán; siempre preocupada y pendiente de él. Si lo pierde de vista, se agobia y llora. Transmite cierta ansiedad verla angustiada y siempre preocupada. Solo cuando baila con Beto, en la fiesta de la esquila, se ve a una mujer tranquila y feliz. De hecho, lo verbaliza (“hacía tiempo que no me sentía así de feliz”), pero esa tranquilidad dura poco, pues Tristán sufre un ataque en esa fiesta y deben irse a la cabaña.

Durante la segunda mitad de la película se pueden observar muestras de cariño entre Beto y Lola, sin embargo, resulta más conmovedora la relación de complicidad que surge entre Beto y Tristán. Desde que Beto investiga sobre el autismo, cambia su actitud con Lola y su hijo, y comienza a interesarse por el niño y a tratarlo como a cualquier otro niño: le habla, le deja montar a caballo, le ofrece mate, le anima a remar... La actitud de Beto con respecto a la enfermedad de Tristán es un aprendizaje para el espectador, ya que se comprende un poco mejor cómo tratar a los niños autistas.

La evolución de Tristán puede observarse en la metáfora del guante: desde que su padre los abandonó, llevaba un guante negro de su padre en la mano derecha. En una de las escenas en las que aparece introduciéndose en el mar, entre los brazos de Beto, pierde el guante, y no lo extraña.

Un aspecto muy positivo que transmite este film es la idea de que se puede ser feliz con poco. Los tres protagonistas viven con escasas pertenencias y comodidades (sin agua caliente en la cabaña y sin baño, por ejemplo). Sin embargo, muestran una espiritualidad innata, una paz interior y unos valores que los engrandece.

El final es un interrogante y no me gustan los finales abiertos porque me inquietan. Se desconoce si Beto va a España, si Lola regresa a la Patagonia, si Tristán sale del agua sin saber nadar o, por el contrario, muere, ya que esta escena es consecuencia de la conversación que presencia el niño entre su madre y Beto en la que Lola se despide mientras hace la maleta porque deben regresar a España.

Esta película es muy recomendable para concienciar sobre el TEA, combatir los prejuicios y la discriminación que afectan a las personas con autismo y conseguir su plena inclusión en la sociedad. Además, es una delicia por la temática, por los paisajes y por la complicidad de sus protagonistas; un triángulo maravilloso de un señor que le susurra a las orcas, de una madre desesperada y de un niño que encuentra un estímulo al ver a estos animales; los tres

protagonistas encuentran un equilibrio en su vida en medio de la naturaleza salvaje.

Lola dice mientras baila con Beto “me acostumbré a convivir con la tristeza”, y esto es lo que le sucede a la gran mayoría de padres con hijos con necesidades especiales, pues viven con la tristeza de no poder hacer más por ellos, mientras parte de la sociedad desconoce estas dificultades.

Noa María Carballa Rivas  
*Profesora Educación Primaria*