

Intervención psicológica
en **actividad**
física y deporte

¿El cambio es posible?

Pedro Jesús Jiménez Martín

PSICOLOGÍA

PIRÁMIDE

PEDRO JESÚS JIMÉNEZ MARTÍN

PROFESOR EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE-INEF.
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

**Intervención psicológica en actividad
física y deporte
¿El cambio es posible?**

EDICIONES PIRÁMIDE

Contenido

Introducción

1. ¿Es posible el cambio?

1. Teorías sobre cómo favorecer el cambio
2. Teoría cognitivo-estructural. Lawrence Kohlberg (1927-1987)
 - 2.1. Estadios del desarrollo moral
 - 2.2. El proceso del desarrollo del razonamiento moral en la persona
3. Estrategias de intervención

2. Escuelas comportamentales

1. Teoría del reflejo condicionado. Iván Petróvich Pavlov
2. Teoría del condicionamiento clásico. John Broadus Watson
3. Teoría del condicionamiento operante. Burrhus Frederick Skinner
4. Teoría social-cognitiva. Albert Bandura
5. Estrategias de intervención

3. Escuelas cognitivas

1. Terapia racional emocional conductual. Albert Ellis
2. Teoría cognitiva. Aaron T. Beck
3. Estrategias de intervención

4. Escuelas constructivistas

1. Teoría cognitivo-evolutiva o epigenética. Jean William Fritz Piaget
 - 1.1. Estadios evolutivos de la inteligencia
 - 1.2. Evolución del criterio moral
 - 1.3. Cómo favorecer el desarrollo moral en el niño
2. Teoría de los constructos personales. George Kelly
3. Teoría evolutivo-estructuralista. Vittorio Guidano y Giovanni Liotti
 - 3.1. El apego
 - 3.2. Crecimiento emocional y desarrollo cognitivo
4. Estrategias de intervención

5. Escuelas sistemáticas

1. Escuela de psicoterapia breve. Mental Research Institute
 - 1.1. Pragmática del lenguaje
2. Escuela de terapia estratégica. Giorgio Nardone
 - 2.1. Diálogo estratégico
 - 2.2. Problem-solving estratégico
3. Escuela de terapia familiar estructural. Salvador Minuchin
4. Escuela de terapia familiar estratégica. Jay Haley
5. Escuela de terapia centrada en soluciones. Steve de Shazer

- 5.1. Causas que conducen a la aparición de un problema en las personas
- 5.2. Tareas fórmula: recursos de intervención
- 6. Escuela del modelo centrado en soluciones. William Hudson O'Hanlon
- 7. Estrategias de intervención

6. Escuelas narrativas

- 1. Terapia cognitivo-narrativa. Oscar Gonçalves
- 2. Teoría narrativa sistémica. White y Epston
- 3. Programación neurolingüística. Bandler y Grinder
- 4. Intervención a través de la metáfora. Lakoff y Johnson
- 5. Intervención a través de la pregunta
- 6. Estrategias de intervención

7. Otras escuelas

- 1. Teoría de la clarificación de valores. Louis Rath
- 1.1. El proceso de clarificación
- 2. Estrategias de intervención
- 3. Metodología de formación en outdoor training
- 3.1. Estructura metodológica de intervención en el outdoor training

8. Estudio de casos: propuestas de actuación

Bibliografía

Créditos

Introducción

Han pasado ya trece años desde que me incorporé como profesor a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte —INEF— de la Universidad Politécnica de Madrid. Trece años en los que la psicología del deporte y la educación en valores a través de la actividad física y el deporte ha supuesto tanto un enriquecimiento continuo en mi vida profesional y personal como un eje central desde el que construir mi docencia, mi lectura y el reto de afrontar las experiencias que nos ofrece la vida.

Las razones personales que dieron lugar a la redacción de este segundo libro son múltiples: poder ofrecer a todas aquellas personas con las que he tenido la suerte de compartir experiencias y reflexiones sobre la promoción de valores a través del deporte, tanto en mis clases como en cursos de formación o proyectos, más herramientas de trabajo con las que seguir mejorando sus intervenciones; poder compartir con otras personas el camino de investigación personal que sigo desarrollando en este ámbito fruto de un «fuego encendido» al que podría definir como la necesidad de «aprender a aprender», de «superar mis propios límites mentales», bajo la mente del principiante; la demanda natural de profundizar en este tipo de contenidos ante mi especialización profesional sobre la creación de programas y el diseño de estrategias y recursos de intervención en actividad física, deporte y valores, y la motivación de desarrollar mi creatividad a la hora de inventar y elaborar estrategias y recursos de intervención.

Aunque en la bibliografía actual ya se pueden encontrar numerosos libros que ofrecen diferentes estrategias y recursos de intervención para promocionar los valores sociales y personales a través de la actividad física y el deporte, todavía hay poco escrito en relación a las fuentes teóricas desde las que se fundamentan, elaboran y diseñan estas herramientas. La importancia de abordar una descripción de los principios y fundamentos que subyacen en las diferentes corrientes y escuelas que se han especializado en afrontar el reto de modificar la conducta y el pensamiento es evidente, no sólo porque ayuda a comprender con mayor profundidad el «porqué» y «qué» se está haciendo cuando se aplican dinámicas de intervención, sino también porque determinan las bases desde las que inventar, construir, adaptar y modificar estrategias.

Se puede centrar aún más el contenido de esta obra señalando que este libro no es un manual de intervención para aplicar terapias, es más bien una introducción a las diferentes escuelas y teorías que afrontan el problema del «cambio» y desde las que se pueden extraer dinámicas de intervención para promocionar valores con población «normalizada». Como es evidente, todo aquel profesional que quiera intervenir frente a situaciones problemáticas o conflictivas que se salen de la «normalidad», debería pedir la ayuda de un profesional especialista en problemas de conducta.

Tampoco es un libro de recetas. En muchos cursos aparecen siempre educadores que

«demandan» estrategias tipo «receta universal» para aplicar en sus clases y solucionar, como por arte de magia, sus problemas. La reflexión es evidente: dependiendo del tipo de alumnos, su edad, tamaño de grupo, contexto de intervención, material disponible, limitaciones de actuación, etc., toda estrategia debe ser adaptada, modificada e incluso transformada para poder ser aplicada con unos mínimos de garantía.

También sería un error creer que este libro pretende ser poseedor de la «verdad» sobre cómo promocionar los valores. En primer lugar, este libro no pretende englobar todas las corrientes psicológicas y psicoterapéuticas que existen en la actualidad, simplemente hace una selección de aquellas que ha considerado más accesibles al educador y anima a que todos aquellos lectores que estén interesados en esta temática amplíen su contenido.

¿A quién va dirigido este libro? Aunque mi vinculación profesional está ligada al mundo de la actividad física y del deporte y los ejemplos de intervención que se ofrecen en cada escuela están orientados al mismo, la experiencia personal muestra que esta obra puede interesar a todos aquellos educadores que quieren trabajar la promoción de valores sociales y personales desde cualquier ámbito profesional. Aquí se incluyen profesores, entrenadores, monitores, técnicos, voluntarios sociales, animadores, asistentes sociales, etc., que quieren contribuir a formular un modelo de sociedad más enriquecedor para todas las personas que conviven en ella.

Respecto a los contenidos, y para facilitar su comprensión, éstos se han estructurado en ocho apartados. El primero aborda la esencia del libro y el reto fundamental que se esconde detrás de cualquier intervención que persigue promocionar valores: «el cambio». A través de cuatro preguntas: ¿es posible cambiar?, ¿en qué grado se puede cambiar?, ¿qué factor ayuda a cambiar?, y ¿cuánto tiempo hace falta para cambiar?, se intenta enmarcar el problema y se da sentido a los contenidos que se explican a continuación. En este apartado, y de forma totalmente consciente, también se ha incluido la teoría cognitivo-estructural de Lawrence Kohlberg. El motivo de por qué ha sido incluida aquí y no en el capítulo de las escuelas constructivistas está en entender que toda intervención que busque la promoción de los valores sociales y personales debe considerar en su metas los niveles de desarrollo moral que propone esta teoría e intentar ajustar sus razonamientos al último nivel de desarrollo moral basado en la Declaración de los Derechos Universales, más allá de toda cultura o interés particular. Valores como trabajar en equipo, liderazgo, etc., también son posibles en organizaciones terroristas o incluso pueden ser fuente de poder para ser explotados por empresarios sin escrúpulos.

A partir de aquí se describen las diferentes escuelas que afrontan el reto de cómo producir el cambio: escuelas comportamentales (capítulo segundo), cognitivas (capítulo tercero), constructivistas (capítulo cuarto), sistémicas (capítulo quinto), narrativas (capítulo sexto) y otras escuelas (capítulo séptimo). Todos los capítulos han sido estructurados de igual manera: introducción general a la escuela, descripción de sus teorías y presentación de propuestas de estrategias de intervención.

En las *escuelas comportamentales* se han incluido cuatro importantes teorías: del condicionamiento reflejo, del condicionamiento clásico, del condicionamiento operante y la social-cognitiva. Dentro de la educación en valores esta escuela se conoce como «educación del carácter», y en ella se pueden detectar numerosos recursos que los educadores utilizan de forma consciente o inconsciente en sus clases: refuerzos, castigos y modelado. Para todas aquellas personas que no tienen mucho tiempo para implementar dinámicas de valores, estas escuelas pueden ser muy útiles porque simplemente nos vienen a pedir que: cuidemos y seamos conscientes de la influencia que tiene el educador en sus alumnos a través de sus actos, palabras y gestos en clase y generemos un programa de refuerzos positivos para apoyar aquellas actitudes y conductas positivas que se quiere aparezcan en clase y establezcamos un programa de posibles castigos constructivos que se puedan aplicar en caso de querer penalizar una conducta.

Dentro de las *escuelas cognitivas* sólo se han incluido dos teorías: la racional emocional conductual de Albert Ellis y la cognitiva de Aaron Beck. Esta corriente, aunque todavía no está muy presente dentro del ámbito de la educación física, ha dado lugar a numerosas publicaciones con fabulosas estrategias de intervención en otros ámbitos educativos.

Las *escuelas constructivistas* son la corriente que mayor importancia ha ganado en la educación física en España. Los dilemas morales ofrecidos por la teoría cognitivo-estructural de Lawrence Kohlberg pueden rastrearse en numerosas tesis doctorales y manuales dentro de este ámbito, y la obra de Jean Piaget y los principios de la Psicología Evolutiva siempre han estado presentes en el currículum formativo de los licenciados y graduados en Educación Física en España. Dentro de este apartado se han incluido dos teorías más: la de los constructos personales de George Kelly y la evolutivo-estructuralista de Guidano y Liotty. Aunque ambas teorías están muy enraizadas dentro del ámbito de la psicología, ofrecen recursos muy valiosos para ampliar el objetivo que pretendía cubrir este apartado: identificar, desde un punto de vista evolutivo, los valores sobre los que sería más adecuado incidir en las diferentes edades.

Las dos clases de escuelas que se describen después: las sistémicas y las narrativas, hunden sus raíces en la corriente constructivista, pero representan una forma totalmente original de abordar el problema de cómo se construye de la realidad.

El apartado de las *escuelas sistémicas* incluye: la escuela de psicoterapia breve del Mental Research Institute; la escuela de terapia estratégica de Nardone; la escuela de terapia familiar estructural de Minuchin; la escuela de terapia familiar estratégica de Haley; la escuela de terapia centrada en soluciones de Shazer y la escuela del modelo centrado en soluciones de O'Hanlon. Esta corriente, aunque ha sido aprovechada por la educación física para la configuración teórica de la intervención a través de modelos ecológicos que tratan de incluir al mayor número de agentes implicados en la problemática (familias, comunidad de profesores, negocios del barrio, etc.), todavía guarda un potencial increíble por desarrollar si se piensa en aprovechar todos los recursos

y estrategias que ofrecen la cibernética, la teoría de los juegos, la teoría de los tipos lógicos y la teoría de la información.

En las *escuelas narrativas* se incluyen cinco teorías: la cognitivo-narrativa de Gonsálvez; la narrativa sistémica de White y Epston; la programación neurolingüística de Bandler y Grinder; la intervención a través de la metáfora de Lakoff y Johnson y la intervención a través de la pregunta. Los contenidos de este apartado son muy interesantes porque ayudan a tomar conciencia de uno de los grandes retos del educador: el proceso de comunicación en la transmisión de valores.

El capítulo que recibe el título de *Otras escuelas* incluye dos teorías: la clarificación de valores y la metodología de formación del *outdoor training*. Ambas teorías se salen del ámbito de la psicología y las psicoterapias, pero representan dos modelos con importante representación en el mundo de la promoción de los valores. La primera, procedente del ámbito educativo, se puede calificar como la tercera gran corriente de educación en valores utilizada en la educación física (junto a la teoría conductista y la teoría cognitivo-estructural de Kohlberg), y la segunda representa una corriente formativa que se está utilizando en el mundo empresarial para transmitir valores, actitudes y capacidades a sus recursos humanos, una corriente que, aunque puede recibir importantes críticas, engloba un modelo para favorecer el cambio del que se pueden extraer importantes ideas.

Por último, en el octavo capítulo, se presentan dos casos donde son aplicadas las diferentes estrategias y herramientas propuestas por las escuelas de intervención psicológica descritas en los capítulos anteriores: un problema de comunicación en un equipo femenino de balonmano federado y la intervención con jóvenes conflictivos en clase de educación física en Educación Secundaria.

¿Es posible el cambio?

Se ha considerado conveniente comenzar esta introducción reflexionando sobre el resultado final que se busca en toda intervención para la promoción de valores sociales y personales: el cambio y/o la transformación hacia un modelo de personalidad más constructivo. La razón que ha llevado a tomar esta decisión se encuentra en la experiencia de que uno de los obstáculos más importantes que aparece a nivel inconsciente —y en algunos casos a nivel consciente— en los educadores o profesionales que quieren fomentar valores, actitudes y conductas positivas son sus propios límites, sus propios «barrotes» mentales, respecto hasta qué punto es posible cambiar.

Las personas son presa constante de una importante dualidad; por un lado, consideran que el cambio es una realidad —e incluso una ley natural— de su entorno y de sus propias vidas, de modo que si se les pregunta si se consideran la misma persona que cuando tenían 10, 15 o 20 años menos, rápidamente contestan que «no», y por otro, frente a situaciones que les superan porque demandan un cambio más constructivo en su personalidad, contestan igual de rápido «yo soy así» o «la gente no cambia», y se cierran en banda a toda posibilidad de transformación.

En este apartado, y con el apoyo de las reflexiones y experiencias de grandes autores dentro del mundo de las terapias cognitivas y sistémicas, como Beck (2010), Bandler y Grinder (2006), Bateson (1991), de Shazer (2010), Guidano y Liotti (2006), Kelly (2001), Mahoney (2005), Nardone y Watzlawick (2012), Young y Klosko (2008), y Watzlawick, Beavin y Jackson (2008) se van a afrontar cinco preguntas clave: ¿es posible cambiar?, ¿en qué grado se puede cambiar?, ¿por qué se hace difícil cambiar?, ¿qué factores ayudan a cambiar? y ¿cuánto tiempo hace falta para conseguir cambiar? El objetivo es sentar las bases de que el cambio es posible en uno mismo y en los demás, y que lo que hace falta es buscar los medios y los recursos para conseguirlo.

Con esta información se tiene la esperanza de que cualquier educador o sus alumnos, cuando sean presos de pensamientos negativos que les anclen a la idea de: «lo siento, yo soy así», «es imposible que cambie» o «a mi edad no puedo cambiar» y estén a punto de renunciar a desarrollar todo su potencial como seres humanos, dispongan de un salvavidas que les abra a la opción de que quizá lo que hace falta es dar con la fórmula, con el método, que libere el nudo y les permita avanzar.

¿Es posible cambiar?

De forma simplista se podría afirmar que hay dos tipos de personas: las que cambian y las que no. Todo el mundo, a lo largo de su experiencia, ha podido observar que efectivamente hay personas que parece que no cambian; otras que, aunque cambian, cambian muy poco; muchas que no cambian hasta que tienen que hacerlo; personas que cambian en un aspecto pero permanecen igual en otros, y personas que cambian, bien por crisis personales bien por un trabajo intencional.

Sin embargo, una simple reflexión nos hace conscientes de que el cambio es un compañero en nuestras vidas: ¿somos iguales que cuando teníamos 10 años?, ¿tendrías la misma forma de pensar, sería igual tu personalidad, harías las mismas cosas que haces ahora... si hubieses nacido en China? Las personas han aprendido a interpretar el mundo en función de los aprendizajes y experiencias vividas a lo largo de los años al enfrentarse con las distintas alternativas y opciones que les presentaba la vida. Si todo es fruto de un largo aprendizaje, se puede «cambiar» mediante la integración y la búsqueda de experiencias y aprendizajes diferentes, reestructurando el significado que le damos a las cosas.

Sí, es posible cambiar, pero pocas veces es fácil, simple o agradable. Es más, muchas veces, por cada paso que se avanza parece que se retroceden dos pasos atrás. El cambio, a menudo, es una experiencia dolorosa, pero también lo es la ausencia de cambio. Muchos sienten frustración por lo difícil que es cambiar, pero también muchos se sienten abrumados al ver cómo sus vidas cambian de una forma drástica y repentina. Gracias a las múltiples relaciones, vivencias y experiencias que tienen las personas, cambian para bien o para mal. Algunas situaciones o relaciones las atrapan en unas pautas que impiden o complican el cambio, y otras les proporcionan preciosas oportunidades de desarrollo.

¿En qué grado se puede cambiar?

Si el cambio es posible, ¿en qué grado se puede cambiar? De forma sencilla se pueden diferenciar dos tipos de cambio: el *periférico*, que supone un cambio superficial, y el *profundo*, que afecta al núcleo de la persona. Aunque el primero parezca menos importante porque sucede dentro de los límites familiares de la persona, también desempeña un papel significativo y es muy positivo porque interviene sobre la modificación de aquellos hábitos «desadaptativos», con carácter repetitivo, que afectan a la relación de la persona con su entorno. Muchas veces no es necesario cambiar toda la personalidad, sino ajustar el sistema y modificar algunos modos de pensar y actuar habituales.

El cambio profundo supone la transformación de las bases que organizan la información y construyen los significados sobre el mundo en la persona, en cómo se experimenta a sí misma y al mundo, y que afectan a uno varios de los siguientes procesos nucleares: 1) *realidad*, lo que considera como verdadero-falso, posible-imposible, con sentido-sin sentido; 2) *valores*, lo que enjuicia como bueno-malo,

positivo-negativo, justo-injusto, atracción-repulsión; 3) *identidad*, cómo define el yo-no yo, yo-tú y el nosotros-ellos, y 4) *poder*, su creencia sobre ser capaz-incapaz, con esperanza-sin esperanza, ocupado-desocupado y bajo control-fuera de control.

Momentos de reflexión

De forma genérica se podría afirmar que «cualquier cambio es relativo a algo que no cambia». ¿Existe algo dentro de nosotros que no cambie?, ¿se puede afirmar que existe en las personas un núcleo de referencia o centro que se mantenga igual y sea permanente?, ¿cuál sería la actitud mental de referencia sobre la que se podría evaluar todo cambio para ver si es positivo o negativo? En la tradición filosófica oriental se afirma que existe un espacio de silencio, de tranquilidad y de calma dentro de cada persona del que la mayor parte de la gente no es consciente. Quizá ese silencio y espacio de calma puede ser la referencia que ayude a valorar a cada persona cómo le afectan las experiencias, y a tomar conciencia de cuándo pierde su «centro». Dentro de las terapias constructivistas, Michael Mahoney (2005) utiliza como recurso técnicas de relajación con las personas para que conecten con ese espacio de silencio, y les enseña a tomarlo como una referencia para comparar los diferentes estados en los que se encuentran a lo largo del día.

¿Por qué se hace difícil cambiar?

El primer gran obstáculo que dificulta el cambio es la creencia de que no se puede cambiar. Pero, profundizando un poco más en la problemática, la razón de que muchas personas no cambien, o cambien poco, está en que la naturaleza humana es esencialmente conservadora. Las personas son atentas defensoras de aquello que piensan, de su visión de la realidad, del sentido que tienen de ellas mismas, de sus valores y su sentido del control, de modo que, cuando se les pide que cambien alguna de estas cosas, se sienten abrumadas. Las personas imponen su visión del mundo sobre los acontecimientos para dar un significado a lo que están experimentando, y distinguen entre las alternativas que se les presentan en función de sus propias creencias y opiniones. Así, la capacidad de transformación de una persona se debe medir por su capacidad para revisar sus construcciones mentales, porque si repite los mismos esquemas, no hay progresión, se sigue manteniendo fija en su visión del mundo.

En la necesidad de entender y ordenar el mundo, las personas construyen sistemas de creencias y valores sobre los que dan significado y sentido a sus vidas. Como estos procesos nucleares se han desarrollado a lo largo de toda la vida de la persona y han sido, y son, constantemente reforzados por su visión de las cosas, tienden a ser conservadores y a perpetuarse a sí mismos, haciéndose difíciles de cambiar. La costumbre crea familiaridad, y el poder de la repetición es extraordinario para fijar patrones, de modo que, aunque las consecuencias de sus actos sean dolorosas, inevitablemente se reconfortan en sus viejos hábitos.

No se puede elegir una nueva personalidad o un nuevo sentido de uno mismo y cambiar en unas semanas. Es más fácil cambiar de peinado, casa o trabajo que de valores o de imagen sobre uno mismo. Las personas se resisten al cambio de forma más

apasionada que lo buscan. Además, cuanto más profundo se quiera el cambio, más resistencias y tensiones emocionales aparecerán. Pero que el cambio sea difícil no significa que sea imposible. La clave está en la paciencia, la perseverancia y, la mayoría de las veces, una práctica abnegada de años.

Los determinantes biológicos y las resistencias que dificultan el cambio son muchos: los aprendizajes de la infancia; la dificultad para el desaprendizaje, la inercia de que es más fácil continuar con los viejos hábitos que insistir en el cambio; la exigencia de que los resultados sean aquí y ahora; la tiranía del deseo, que muchas veces nos lleva a elegir cosas que no nos convienen; la sugestionabilidad ante la necesidad de adaptarse a una realidad cambiante; el antropocentrismo de considerarse el ombligo del mundo y que todo el universo debe centrarse en nosotros; el extremismo que dificulta ver los puntos medios o que lo que pensamos puede ser simplemente una hipótesis y no una verdad; la inconstancia en mantener un equilibrio emocional en el tiempo; los automatismos; la injusticia superacentuada; la culpabilidad sobre-acentuada, y la tendencia a sobregeneralizar las dificultades para tener un discernimiento claro en todas las facetas de nuestras vidas.

Ante esta realidad hay dos opciones: primera, la modificación de la naturaleza humana con el fin de cambiar su estructura biológica por medio de operaciones, educación genética, fármacos..., que plantean serias dudas éticas, y la segunda, alcanzar una buena filosofía de vida que nos permita —con un esfuerzo continuo— vivir lo más a gusto posible dentro de las dificultades existentes.

¿Qué factor/es ayuda/n a cambiar?

Esperar a que suceda el cambio o a que otras personas decidan nuestro destino suele provocar al final más dolor y más dificultades de las que se cree. No elegir es una elección y no actuar es una actuación. El cambio supone buscar una nueva fórmula que permita a la persona crecer, tener más opciones, más satisfacciones y menos dolor en su vida. Ayuda a cambiar su experiencia de tal modo que se enriquezca.

En la promoción de valores sociales y personales, el cambio que se busca se orienta fundamentalmente a las actitudes y conductas del individuo, aunque no se exime, siguiendo principios éticos, que también se pueda o deba buscar la transformación de las instituciones, reglamentos, sistemas o jerarquías injustas. En este apartado se aborda el cambio desde la perspectiva de la persona.

Normalmente, el cambio se busca cuando las personas encuentran un problema, cuando hay algo que no les gusta o que les afecta negativamente a sí mismas o a las demás. Aparece una discrepancia entre cómo son las cosas y cómo piensan que deberían ser. Ante esta situación hay dos opciones básicas, cambiar las cosas o cambiar lo que pedimos a las cosas:

i) Respecto a *cambiar las cosas*, los expertos que más conocen sobre este ámbito pertenecen a las terapias conductuales o asociacionistas. Desde estas corrientes se expone la importancia de: 1) modificar o controlar el entorno, y encontrar las asociaciones innatas que la persona hace respecto a los estímulos que recibe; 2) aprovechar las ventajas de los reforzamientos positivos y negativos; 3) hacer a la persona consciente de las consecuencias de sus actos mostrando que éstas se pueden ver ahora o en un futuro, y 4) hacer ver que son más aconsejables los pasos pequeños y que la perseverancia es lo que al final engendra consistencia.

ii) *Cambiar lo que pedimos a las cosas*, especialidad de las terapias cognitivas, experienciales y sistémicas. Las *terapias cognitivas* ayudan al paciente a identificar sus pensamientos disfuncionales y a aprender formas más realistas de formular su experiencia. Desde esta corriente se toma conciencia de que: 1) gran parte de lo que se vive es experimentado «en y desde nuestra cabeza»; 2) los pensamientos influyen en los sentimientos y en las acciones, y 3) las conversaciones con uno mismo también desempeñan un papel fundamental en el cambio.

Si las personas actúan en el mundo a través de sus creencias y los significados que dan a la realidad, la clave para el cambio, y para conseguir nuevos esquemas positivos de conducta y experiencia, está en transformar estos patrones o modelos. El trabajo empieza así por uno mismo. Modificar la identidad personal conduce a una nueva actitud hacia la realidad que hace ver y tratar al mundo de otra manera. Desafiar y ampliar los aspectos empobrecidos del modelo que utiliza la persona para dar significado a la realidad y eliminar los patrones mentales erróneos es un buen referente de trabajo.

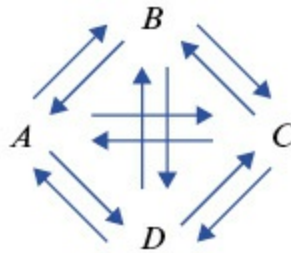
Desde esta visión se considera que el cambio se hace más fácil cuando se descubre, en primer lugar, que *todas nuestras ideas y creencias son construcciones mentales*, y que, por tanto, no dejan de ser, al fin y al cabo, más que meras conjeturas que pueden ser revisadas en cualquier momento. Las mejores, las que más nos convencen, aún no han sido invalidadas, pero no por ello se puede confiar en que revelen la verdadera naturaleza de la realidad. El conocimiento es provisional y nadie está en posesión de «la verdad». Todo son medias verdades en busca de mejores verdades. Todo lo que se propone como verdadero podrá ser derribado o desplazado en algún momento por algo más certero aún. Todo son construcciones parcialmente exactas de unos acontecimientos que a su vez son percibidos de manera parcial.

Esta reflexión anima a considerar todas las creencias, todos los pensamientos e ideas, como hipótesis y no como «verdad», y abre la posibilidad de un nuevo modelo de pensamiento con el formato del «cómo sí», del «supongamos que», o, lo que es igual, a ver todo como algo hipotético. Un patrón que invita a la interpretación en vez de a la afirmación objetiva; a la apertura de una expectativa en vez de a sentenciar una conclusión; una visión que permite múltiples interpretaciones de nuestras verdades, ideas, creencias o situaciones sin imponer ninguna; un referente que enseña que la realidad, que

las ideas, pueden explorarse, ponerse a prueba o reconsiderarse; un modelo que invita a probar, a buscar, nuevas experiencias, interpretaciones, e incluso a aprovechar los errores en vez de abrumar por la culpa al descubrir que se han cometido.

iii) Otra perspectiva muy atractiva e interesante que ayuda a responder a la pregunta de este apartado y que ha supuesto toda una «revolución» en el ámbito de la intervención psicológica, y en especial desde las corrientes sistémicas, es la nueva visión sobre el proceso de causalidad que ha surgido de las teorías sobre la complejidad desarrolladas en el marco de la física.

Según esta nueva visión, a la hora de intervenir hay que romper con el antiguo referente de causalidad lineal, donde $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D$, y donde se considera que para conseguir el cambio hay que ir al origen y la causa inicial que han conducido a la persona a adoptar esa conducta; por la causalidad circular, donde:



Este enfoque abre una nueva perspectiva de intervención, ya que muestra cómo toda conducta está inscrita en un marco de influencias recíprocas que se retroalimentan, y conlleva importantes implicaciones: 1) se deben estudiar las conductas en su globalidad y no en su particularidad aislando una variable del proceso y reduciendo a ésta todo el proceso, sabiendo que la suma de las partes no equivale al conjunto; 2) cualquier cambio que se introduzca en uno de los componentes del sistema afectará al resto; 3) toda patología no ocurre en una entidad aislada, sino que es parte de la dinámica en un sistema, luego los problemas de conducta no son algo individual desencadenado por conflictos internos, por un proceso de aprendizaje o un pensamiento erróneo, hay que relacionarlos con su papel y función en las estructuras comunicativas del sistema social, y 4) lo más importante, se puede intervenir sobre los problemas sin necesidad de tener que buscar las causas y su origen. La causalidad circular muestra que todo problema se ha diluido entre tantas causas y efectos interrelacionados, que la clave está en conocer cómo se mantiene el problema en el presente y no por qué aparece el problema, cómo funciona.

¿Cuánto tiempo hace falta para poder cambiar?

Muchas veces parece que se necesita mucho tiempo para conseguir el cambio e incluso éste se muestra como imposible. Si bien es cierto que en la vida es necesario asimilar el proceso-situación que nos pide el cambio, también es cierto que existen momentos-eventos especiales puntuales capaces de transformar nuestras vidas, puntos de inflexión que producen un cambio interior radical y que parecen convertir a la persona en otro tipo de sujeto.

A la hora de buscar ese momento puntual como fuente de transformación positiva, la tradición oriental incluye el arquetipo del maestro como esa persona capaz de seleccionar y emitir las palabras justas que tiene que escuchar el alumno para que se produzca en él todo un proceso de transformación interior en lo que se denomina «despertar espiritual». Esta tradición considera que cada persona está en su propia fase de evolución y en un determinado nivel de comprensión, y el maestro es aquel que es capaz de reconocer esto y actuar en el momento justo y con la información adecuada. Nada más bonito, pero nada más difícil de conseguir.

Desde las corrientes que vamos a abordar en este libro se descubre que el tiempo necesario para afrontar el cambio varía en función del modelo teórico desde el que se trabaje. Para algunas escuelas el cambio necesita de muchas sesiones de intervención y reforzamiento de las nuevas conductas hasta que se automatizan, y para otras el cambio se produce en pocas sesiones ante la simple «compresión» intelectual del problema o la introducción de un elemento «extraño» en la vida de la persona, o una paradoja que la reestructura en poco tiempo.

Haga el tiempo que haga falta, algunas ideas a recordar en la aventura del cambio son:

- En toda persona hay partes sanas en su personalidad y en sus vidas desde las que se puede crecer.
- A todos nos haría más felices: sentirnos unidos a los demás; conseguir independencia y autonomía; sentirnos deseados, competentes y tenidos en cuenta; ser considerados una buena persona, ser capaz de expresar la creatividad y emprender actividades gratificantes; disfrutar y divertirnos; poder ayudar a los demás, y expresar amor.
- Las personas funcionan con un piloto automático, repitiendo hábitos de pensamientos, sentimientos y relaciones que han ido practicando a lo largo de la vida, patrones que, como se han vuelto cómodos y familiares, exigen para cambiarlos actuar de forma voluntaria, deliberada y con esfuerzo.
- Todos queremos evitar el dolor, y éste es uno de los obstáculos más difíciles para el cambio. Cambiar implica enfrentarse a recuerdos dolorosos que activan emociones negativas (tristeza, ira, ansiedad, culpa, vergüenza, etc.), y hacer frente a situaciones que no se han querido ver a lo largo de la vida porque daban miedo y condujeron al fracaso, al rechazo y/o a la humillación. Cada persona debe

encontrar qué estrategia es la más adecuada para ella.

- Los obstáculos, que nos impiden ser felices pero que no indican a la persona qué es para ella la felicidad. Cada cual debe reforzar su proceso de transformación indagando sobre cuáles son sus inclinaciones naturales y sus intereses, elegir una meta en la vida y decidir quién se quiere ser.
- Cuando se quiere ayudar a cambiar a los demás hay que tener en cuenta que las personas no suelen elegir las alternativas que se les ofrecen, sino aquellas que son capaces de ver. No modifican sus creencias por el número de contraargumentos que reciben, sino porque algunos argumentos tiene un significado especial para ellas. Preguntar a la persona sobre cuáles son las alternativas que ven a su situación y que dicte ella misma cuáles son los mejores contraargumentos es un camino más acertado.

¿Qué es la normalidad?

Aunque en algunas disciplinas como la medicina se tiene muy claro y de manera objetiva qué se puede considerar por funcionamiento normal del cuerpo humano, con lo que se puede identificar fácilmente si hay una desviación respecto a la «norma» y se puede clasificar y tratar patologías, en el ámbito psicológico la cosa no es tan sencilla. ¿Cómo se puede conocer la normalidad cuando se ha demostrado que las personas «construimos la realidad»? Existen dos tipos de realidad: la realidad de primer orden, que corresponde a la que percibimos a través de los sentidos y está condicionada a los umbrales de nuestros sentidos, y la realidad de segundo orden, construida a través de los significados que otorgamos a todo lo que percibimos y experimentamos. El problema es que las personas consideran sus construcciones mentales como la realidad objetiva, y sólo cuando estas construcciones fallan se dan cuenta de que la realidad no es tal y como pensaban, cayendo posteriormente en procesos de depresión, ansiedad e incluso locura.

En la bibliografía se han registrado casos en los que por equivocación se ha internado a gente normal en psiquiátricos, donde las reacciones agresivas de la persona fueron consideradas como síntomas de su enfermedad. Además, se ha demostrado que muchas personas con patologías mentales realmente son presas de un entorno que les hace mantenerse en ellas, y toda su conducta, aunque muestre una mejora, es vista como parte de la sintomatología. Frente a un vaso con agua hasta la mitad, unas personas dicen que el vaso está medio lleno y otras que está medio vacío. Lo inútil es establecer quién tiene razón y quién está equivocado; sin embargo, lo que se puede aprender es que cada uno implica una determinada actitud a la hora de enfrentarse al mundo, cada visión supone una funcionalidad distinta respecto a la otra:

«La psicoterapia se convierte en el arte de sustituir una construcción de la realidad que ya no es «adaptada» por otra que se adapta mejor. Esta nueva construcción es ficticia como la anterior, pero nos permite la cómoda ilusión, llamada «salud mental», de ver las cosas como son «realmente» y de estar, por consiguiente, en sintonía con el significado de la vida. (...) La psicoterapia se ocupa de la reestructuración de la visión del mundo del paciente, de la construcción de una realidad clínica, de causar deliberadamente los acontecimientos causales que Franz Alexander (1956) llamó «experiencias emocionales correctivas». La psicoterapia constructivista no se engaña pensando que hace que el paciente vea el mundo como es realmente. Al contrario, el constructivismo, es totalmente consciente de que la nueva visión del mundo es —y no puede ser de otro modo— otra construcción, otra ficción, pero más útil y menos dolorosa» (Watzlawick y Nardone, 2011: 38).

1. TEORÍAS SOBRE CÓMO FAVORECER EL CAMBIO

A lo largo del tiempo, y desde distintas especialidades, se han elaborado diferentes teorías y modelos que tratan de dar una solución al problema de cómo favorecer el cambio en las personas, teorías que afrontan este reto desde varias perspectivas y que, en último caso, más que opuestas o excluyentes, pueden ser consideradas como complementarias en la difícil búsqueda de ofrecer una herramienta ideal. La realidad es que las personas presentan tal variedad de personalidades y capacidades, gustos o preferencias que quizá es necesario disponer de la mayor variedad de recursos posibles para poder «conectar» con ellas en vez de intentar dar a todas la misma «receta».

Para ser operativos frente a la gran variedad y multiplicidad de escuelas creadas es esencial disponer de un «mapa» que las estructure o clasifique. Jürgen Kriz (2007), Isabel Caro (2002), Begoña Rojí y Luis Ángel Saúl (2005) aportan en sus trabajos distintas clasificaciones para ordenar las escuelas psicológicas y psicoterapéuticas existentes. En la figura 1.1 se muestra una propuesta de «mapa» en el que se han intentado fusionar las proposiciones de estos autores y se destacan los modelos más importantes de cada escuela o corriente.

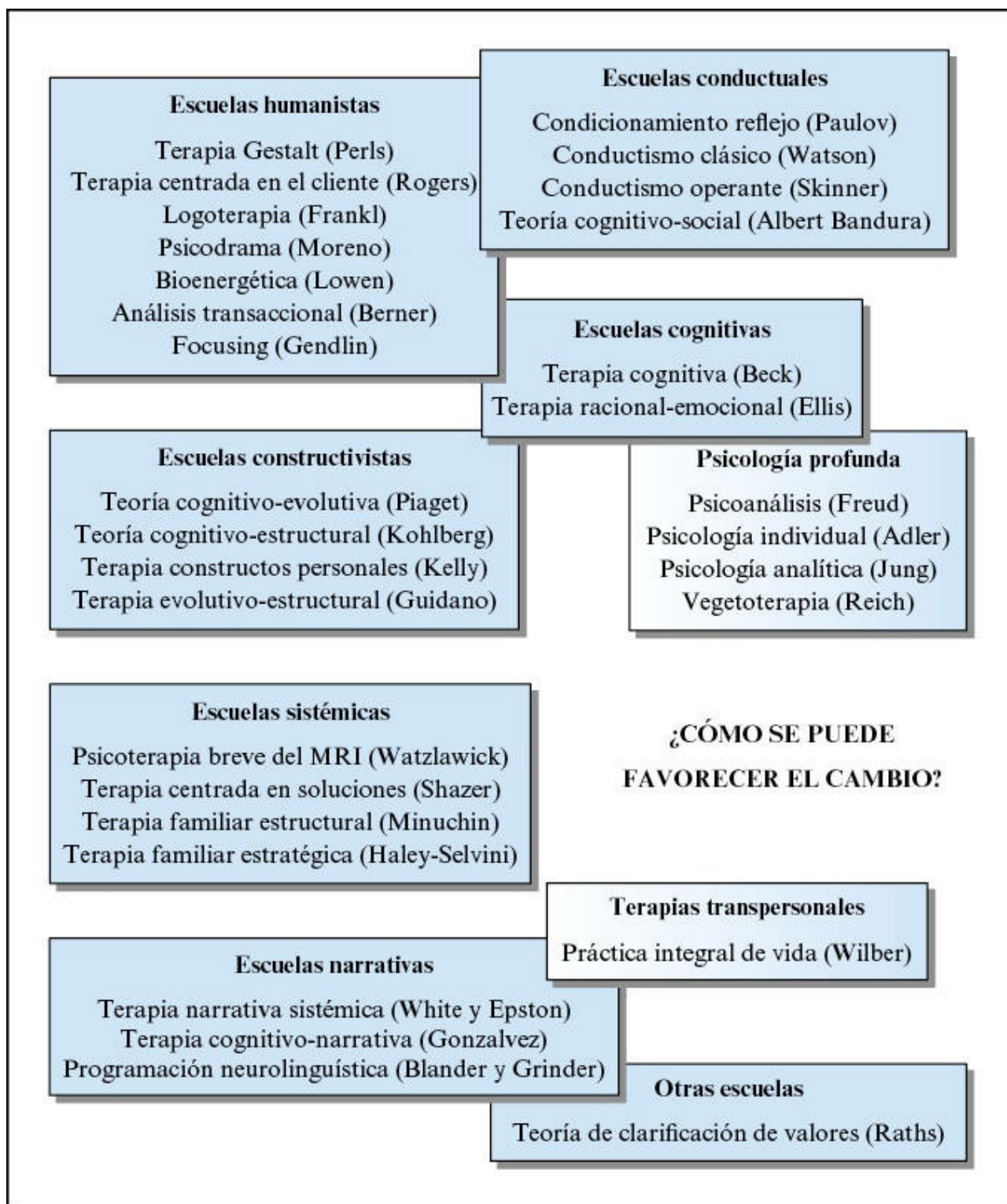


Figura 1.1.—Escuelas y teorías para favorecer el cambio.

Aunque la estructuración del contenido de este libro podría haber seguido la simple distinción entre teorías de corte asociacionista y cognitivista, se ha preferido mantener la

personalidad que caracteriza a las diferentes escuelas y sus teorías. Por otro lado, el orden seguido en su presentación responde a una lógica temporal en cuanto a la aparición, creación o derivación de estas escuelas, siendo la excepción la teoría cognitivo-estructural de Lawrence Kohlberg, que se va a describir a continuación.

El motivo de haber introducido esta teoría en este primer apartado y no dentro de las escuelas constructivistas a la que pertenece se debe a dos motivos fundamentales:

- Si el objetivo prioritario que se persigue en la promoción de valores sociales y personales es ayudar a la persona para que evolucione en su capacidad de razonamiento ético y que actúe con un mayor nivel de compromiso y responsabilidad, lo primero que se necesita conocer es el «mapa» o la línea ascendente de estadios por los que evoluciona el razonamiento moral para guiar mejor el proceso.
- Si la promoción de valores sociales y personales debe guardar una orientación plenamente constructiva, necesitamos disponer de un marco de referencia sobre los «límites y condicionamientos mentales» que implica cada estadio de esta progresión en el razonamiento moral, para que todas las teorías y herramientas que se quieran utilizar con vistas a la modificación de la conducta se apliquen desde el nivel de razonamiento más elevado y no queden atrapadas en intereses individuales, «partidistas» o en un simple adoctrinamiento social.

2. TEORÍA COGNITIVO-ESTRUCTURAL. LAWRENCE KOHLBERG (1927-1987)

La obra de Lawrence Kohlberg es excepcional por cuanto ofrece dos aportaciones capitales: localiza y define los estadios universales por los que evoluciona el juicio ético-moral en las personas y ofrece un método para ayudar a progresar por los diferentes estadios. Esta información ayuda a tomar conciencia de algo realmente importante: *que todos tengamos una opinión o una respuesta sobre cómo afrontar los dilemas morales diarios que nos presenta la vida no significa que esa opinión sea la que se encuentre en el nivel más elevado de razonamiento moral*. Bajo esta premisa, y según la sensibilidad de cada persona en la búsqueda de su desarrollo personal, pueden aparecer numerosas preguntas de interés: ¿desde qué estadio estoy respondiendo a los dilemas que me plantea la vida?, ¿por qué un estadio superior al que tengo actualmente es mejor?, ¿qué puedo hacer para desarrollar mi perspectiva y evolucionar en mi juicio moral?, ¿realmente estoy trabajando desde el nivel más alto de razonamiento moral?

La búsqueda racional de la verdad, mejor dicho, de las verdades siempre fragmentarias y tentativas, provista de un distinto rango de certeza según el campo a que se aplican, tropieza en la práctica pedagógica con dos obstáculos no pequeños e interrelacionados: la sacralización de las opiniones y la incapacidad de

abstracción. En vez de ser consideradas propuestas imprecisas, limitadas por la insuficiencia de conocimientos o el apresuramiento, las opiniones se convierten en expresión irrefutable de la personalidad del sujeto: «ésta es mi opinión», «eso será tu opinión», como si lo relevante de ellas fuese a quién pertenecen en lugar de en qué se fundan» (...). Por no hablar del «derecho a tener su opinión propia», que no es el de pensar por sí mismo y someter a confrontación razonada lo pensado, sino el de mantener la propia creencia sin que nadie interfiera con molestas objeciones. (...) Vivir en una sociedad plural impone asumir que lo absolutamente respetable son las personas, no sus opiniones, y que el derecho a la opinión consiste en que ésta sea escuchada y discutida, no en que se la vea pasar sin tocarla como si de una vaca sagrada se tratase (Savater, 1997).

El pilar sobre el que se fundamenta la teoría cognitivo-estructural corresponde al principio de «justicia», de modo que se considera que el desarrollo en el razonamiento moral en la persona es el desarrollo de su razonamiento de justicia. Alguien pudiera preguntarse si se podría haber considerado como referente otro valor universal para construir una teoría del desarrollo moral en las personas, como la igualdad, la libertad o incluso la compasión. Aunque Kohlberg recibió diferentes críticas en este sentido, sostuvo que no había encontrado ningún filósofo anterior que hubiese defendido con éxito un valor alternativo a la justicia para actuar como referente universal satisfactorio. Sin embargo, dentro de esas críticas, tuvo muy presente la realizada por Carol Gilligan, en la que se defendía que en las mujeres más que el sentido de justicia predomina el sentimiento ético de «cuidado por el otro y de la responsabilidad». Kohlberg se haría eco de esta idea y añadiría en su obra que al concepto de justicia se le debe incluir la noción de empatía.

2.1. Estadios del desarrollo moral

La noción de estadios progresivos y universales en Kohlberg se encuentra justificada en la gran influencia que recibe su obra de los escritos de Jean Piaget y sus estudios sobre el desarrollo de la inteligencia y el razonamiento moral de los niños.

Según Piaget, hay cuatro períodos evolutivos en la construcción de la inteligencia en el niño: sensorio-motor, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales. La evolución a través de ellos está estrechamente relacionada con un proceso de maduración cognitiva alcanzada por la persona en la interacción con sus iguales. Los estadios de Kohlberg muestran un paralelismo fiel con dichos estadios y están restringidos por las mismas limitaciones que afectan a cada estructura de «razonamiento intelectual» identificada por Piaget.

2.1.1. Niveles en el razonamiento moral

Tras varios años de investigación, y apoyándose en la obra de Piaget y John Dewey, Kohlberg diferenció tres niveles de razonamiento moral y seis estadios (dos por nivel). La palabra común a los tres niveles es «convencional» y evidencia que el punto de referencia de su teoría es la vida en sociedad. La diferencia entre ellos está en cómo se

aborda la relación entre el yo, las reglas y las expectativas morales de la sociedad.

1.º Nivel preconvencional. Este nivel estaría dentro de la moral heterónoma que describió Piaget y representa la forma de razonar antes de tener en cuenta la vida en sociedad y la búsqueda del bien común más allá de los intereses personales. Aquí las acciones y el razonamiento moral del individuo se orientan a la satisfacción de los propios deseos e intereses y a evitar el castigo.

Estadio I. El absolutismo y la orientación al castigo. En este estadio el juicio moral se basa simplemente en asumir lo que dice la autoridad adhiriéndose a etiquetas o reglas sin tener en cuenta las circunstancias que rodean a la situación. Cualquier acción que vaya en contra de lo que dice la autoridad debe ser castigada sin tener en cuenta ni la situación, ni las personas, ni la intención, etc. Lo justo lo dicta el que tiene el poder, y el bien es la obediencia del débil al fuerte sin plantearse en ningún momento la validez de este sistema.

Estadio II. El individualismo instrumental. Aquí se salta a un nivel egocéntrico en donde la persona entiende que cada individuo tiene sus propios intereses y necesidades que pueden no coincidir con los de los demás. Las explicaciones abarcan el yo-tú, sin incluir el nosotros, y el razonamiento se hace individualista y hedonista con la idea de: «vive y deja vivir» y «haz a los demás lo que te hacen a ti o esperas que te hagan».

Este nivel conecta con las características de los períodos *sensorio-motor* y *preoperatorio* de Piaget, que se caracterizan por el *pensamiento egocéntrico* y la *centración*. Dos conceptos que se refieren a una misma idea: la tendencia del niño a adoptar una sola perspectiva, a tener en cuenta sólo cierta información para juzgar las cosas.

El *pensamiento egocéntrico* supone que el niño considera que todo el mundo comparte su punto de vista concreto (ve lo que él ve, siente lo que él siente, sabe lo que él sabe). Un experimento conocido es que cuando se le pide al niño que conteste sobre cuál es la perspectiva visual que tendría una persona que observase una montaña desde otra orientación espacial distinta a la suya indica que vería lo mismo que él ve. También es la etapa en la que el niño, aunque está con otros niños y todos hablan, en verdad cada uno cuenta su historia sin escuchar a los demás. Pero egocentrismo no es egoísmo, sino simplemente la dificultad para adoptar el punto de vista de los demás.

La *centración* se refiere a la tendencia a centrarse en un solo aspecto del problema. Cuando algo capta su atención encuentra difícil desviar su atención y tener en cuenta otra información. Por ejemplo, cuando se establecen dos filas con el mismo número de bolas y la misma longitud, el niño afirma que ambas filas tienen el mismo número de bolas, pero si alargamos una fila separando la distancia entre las bolas, el niño dirá que tiene más bolas la que es más larga. El niño se centra en la longitud de la fila y no en su número.

El reto en este período es desarrollar un proceso de descentración progresiva respecto

al yo para tomar conciencia del entorno estando en perfecta concordancia con el tipo de razonamiento moral que encontramos en este nivel.

2.º Nivel convencional. En este nivel la persona se siente parte de la sociedad y extiende su razonamiento al «nosotros». Entiende que la función de las normas y las leyes sociales es proteger a la sociedad en su conjunto más allá de los intereses particulares y que las reglas son puestas para la convivencia en sociedad. Los razonamientos en este nivel suelen tener siempre el ambiente de que ir en contra de la ley pone en peligro el orden social y la expectativa de lo que se entiende que es un «buen ciudadano». Es el nivel de razonamiento más extendido entre la población.

Estadio III. La moral de la normativa interpersonal. La persona comienza a tener en cuenta en sus razonamientos al grupo social y se empieza a preocupar por mantener su confianza y aprobación. La obligación moral es lo que esperan los demás de nosotros, siendo la justificación básica que hay detrás de sus razonamientos. La buena conducta es la que agrada o ayuda a los demás. El lema es «haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieses en su lugar». Pero estamos en un nivel de grupo reducido: su familia, sus amistades, su grupo social...

Estadio IV. La moral de la coherencia y el sistema social. Aquí el razonamiento moral se basa más que en la aprobación de los demás en respetar la autoridad del orden social establecido. La conducta correcta es la que ayuda a mantener el orden social porque se ha establecido como mejor solución para mediar entre objetivos-conflictos y promover el bien común. La consecución de intereses individuales sólo es válida cuando es coherente con el sistema social como un todo.

Este nivel se conecta al período de las «operaciones concretas» de Piaget, caracterizado por que el niño cae en la cuenta de que existen otros puntos de vista distintos a los propios, aunque todavía no tiene habilidad suficiente para coordinarlos con ellos. También es cuando al niño, si da por supuesto que una idea es verdadera, le cuesta mucho cambiar de opinión aunque le muestren evidencias contrarias a lo que piensa. Además, es una etapa en la que no procura verificar si los postulados, o la interpretación que hace de los sucesos, son válidos o no. El problema es que todavía muestra incapacidad para distinguir los hechos de las hipótesis, de modo que le cuesta entender que existen otras interpretaciones alternativas válidas de la realidad.

Con la palabra «operación» se designa que el niño ya es capaz de actuar u «operar» sobre el mundo para comprenderlo. Entiende ahora muy bien el concepto de conservación de las propiedades de los objetos aunque cambien sus apariencias (entienden que la fila por ser más larga no tiene más bolas) gracias a que adopta un pensamiento *descentrado*. Es la etapa en la que empiezan a realizar *clasificaciones* de objetos. Esto significa que son capaces de reconocer los atributos que definen los diferentes objetos, así como las relaciones que hay entre las clases subordinadas y las superiores. Es el momento de colocar juntos todos los bloques del mismo color o de la

misma forma, ya que cada objeto tiene su grupo correspondiente, pero también ya es capaz de entender que ciertos objetos pueden pertenecer simultáneamente a diferentes grupos (según color, forma, material con el que están hechos...), de comprender la *seriación* demostrando habilidad al ordenar barras según su longitud y de comprender los *conceptos relativos*: hermano/a, derecha-izquierda, etc.

3.º Nivel posconvencional. El razonamiento moral se eleva por encima del grupo social y busca apoyarse en los valores universales. Se diferencia entre justicia y legalidad de modo que se acepta o no el orden social establecido dependiendo de que la normativa social no viole los valores universales. Ahora se busca la sociedad ideal basada en esos principios.

Estadio V. La moral de los derechos humanos. Para resolver los conflictos morales la persona reflexiona función de derechos universales como la libertad, la igualdad, la vida y la dignidad. Por ello juzga la validez de las leyes y sistemas sociales según el grado en que garantizan esos derechos universales. Ésta es la primera estructura de verdadera autonomía moral. Las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas.

Estadio VI. Compromiso con los derechos humanos. Este estadio corresponde a aquellas personas que pasan de la palabra a la acción. Cuando las leyes violan los derechos universales hay que movilizarse y actuar para cambiar las cosas. Aquí se enfatiza la distinción entre acción moral y juicio moral, y se destaca que el juicio moral es una condición necesaria pero no suficiente para la acción moral, la cual requiere un compromiso de responsabilidad y fortaleza de voluntad.

Kohlberg consideró que muy pocas personas a lo largo de la historia (Martin Luther King, Gandhi...) alcanzan este estadio de compromiso ético con la humanidad y la transforman. Sin embargo, el hecho de que exista una divergencia entre juicio y acción no invalida el juicio moral del resto de las personas, sino que nos lleva a profundizar sobre cuáles son las posibles causas que inciden en este distanciamiento. De hecho, se debería considerar que el paso a la acción inmediata en las personas puede ser un cambio tan radical en sus vidas que quizá sea necesario establecer una progresión de pequeños pasos, acciones o compromisos que empiecen a trabajar en la dirección de los derechos universales.

Este nivel enlaza con el período de las *operaciones abstractas* cuando el niño desarrolla el pensamiento hipotético, la capacidad de construir teorías, de pensar sobre su propio pensamiento, sobre su juicio moral y en la que descubre que la realidad es una alternativa entre muchas posibles. La persona se mueve con seguridad a través de los «y-sí», «podría-ser» y «sí-entonces». Las leyes y regla son vistas ahora como ejemplificaciones de posibilidades lógicas universales y se capta el sentido de la arbitrariedad del propio rol y del propio sistema de reglas del individuo en el amanecer del pensamiento crítico o meta-ético.

Como se puede apreciar, los estadios de Kohlberg ayudan a superar la noción de «relativismo cultural» y se presentan como una secuencia universal independiente de la cultura a la que se pertenezca. Todo un reto para el ciudadano actual, inmerso en una lluvia de nacionalismos y enfrentamientos culturales.

2.2. El proceso del desarrollo del razonamiento moral en la persona

¿Es posible conseguir que se produzca un desarrollo moral en la persona? ¿Cómo se puede conseguir esto? Para entender en qué consiste el proceso de evolución en el desarrollo moral de la persona que postula Kohlberg hay que partir de dos principios que aparecen en la obra de Piaget con relación al proceso del aprendizaje: adaptación y equilibrio.

Según Piaget, influido por su formación en biología, el proceso de aprendizaje corresponde a un proceso de *adaptación* del individuo al entorno que incluye la reorganización de la experiencia. Si el primer aspecto está justificado en la supervivencia, el segundo se refiere al hecho de que todas las estructuras cognitivas están interrelacionadas, de modo que cualquier conocimiento nuevo debe encajarse dentro del sistema existente. Piaget determinó que el proceso de *adaptación* engloba dos aspectos: la *asimilación* y la *acomodación*. En la *asimilación* la persona trata de incorporar las nuevas informaciones a los esquemas intelectuales ya existentes. Siempre que encontramos algo nuevo tendemos a darle sentido en términos de «lo que pensamos» y nuestra experiencia previa. En la *acomodación*, la persona modifica sus esquemas o ideas para adaptarse a las exigencias que le plantea la nueva información, o, lo que es igual, la persona incorpora los nuevos puntos de vista a su forma de pensar, ajustándose mejor a las demandas del ambiente.

En el proceso de adaptación puede ocurrir que la persona, frente a la nueva información, disponga de estructuras intelectuales capaces de manejarla cómodamente, en este caso se dice que mantiene un estado de «equilibrio», pero también puede suponer una fuente de contradicción o discrepancia con sus ideas y conocimientos y caer en un estado de «desequilibrio». Parece ser que cuando se produce una fase de desequilibrio, las estructuras cognitivas buscan adaptarse inmediatamente, a través de los procesos de asimilación y acomodación explicados, con el objeto de devolver el equilibrio al sistema, y es en esta «reequilibración» donde se produce el progreso o evolución a un nivel más elevado y complejo de equilibrio.

Bajo esta concepción, Kohlberg asume que el progreso en el desarrollo moral se favorece a través del *conflicto cognitivo*, y la estrategia en la que se apoya para conseguirlo es el «dilema moral»: dinámicas de reflexión crítica sobre historias reales o hipotéticas en cuyo núcleo aparece un conflicto entre valores morales. Historias que obligan a la persona a revisar sus valores e intuiciones sobre lo que es correcto en cada situación. Para entender más fácilmente qué es un dilema moral es mejor partir de un

ejemplo, el llamado dilema de Heinz, que es uno de los dilemas más famosos elaborados por el autor:

«En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces más de lo que le ha costado a él hacerla. Él pagó 200 dolares por radio y está cobrando 2.000 dolares por una pequeña dosis de medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir unos 1.000 dolares, que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: «No, yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él». Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer».

1. ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué sí o por qué no?
2. Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la droga para ella? ¿Por qué sí o por qué no?
3. Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? ¿Por qué sí o por qué no?
4. (Si estás a favor de robar el medicamento para un extraño.) Supongamos que se trata de un animal que él quiere, ¿debe robar para salvarlo? ¿Por qué sí o por qué no?
5. ¿Por qué debe la gente hacer cualquier cosa por salvar la vida de otro, de todas formas?
6. Está contra la ley que Heinz robe. ¿Esto lo hace moralmente malo? ¿Por qué sí o por qué no?
7. De todos modos, ¿por qué debe la gente generalmente hacer todo lo que pueda por evitar ir en contra de la ley?
8. ¿Cómo se relaciona esto con el caso de Heinz?

Es importante señalar que el fin de un dilema es: *evaluar la capacidad de juicio moral de la persona y determinar el estadio moral desde el que cada individuo justifica sus respuestas al conflicto de valor presentado*, y no medir su moralidad. Los estadios no son casillas para calificar o evaluar el valor moral de las personas y sus actos, o si es o no honrada. Ayudan a identificar la forma de pensar que despliega la persona en un momento de su desarrollo moral, a poder ver el mundo desde su lugar y entender su perspectiva.

Para hacer más comprensible esta idea se puede recurrir al dibujo de una torre con diferentes ventanas en cada planta que utiliza Nick Owen (2007) para representar la *teoría de las espirales dinámicas*, elaborada por Clare W. Graves y desarrollada por

Don E. Beck y Christopher C. Cowan. Cada planta correspondería a un nivel de conciencia diferente, de modo que, según se asciende en la torre, la panorámica que se abarca va siendo más amplia, pero no se puede negar que desde cualquier ventana también se está viendo la «realidad».

Para evaluar las respuestas ante un dilema lo importante no es la decisión adoptada por la persona o el valor/contenido elegido, sino los argumentos que utiliza para justificar dicha decisión. Dos individuos pueden valorar algo igual y tener justificaciones distintas, o viceversa; por ejemplo, se puede rechazar una mentira argumentando que es mala porque rompe un acuerdo implícito entre las personas, el de la confianza, o que está feo porque quedas muy mal si te descubren. Varios sujetos pueden estar a favor o en contra del aborto o la eutanasia basándose en niveles morales muy diferentes. Por eso, lo importante no es la postura que adquieran, sino la perspectiva que adopten en su reflexión para justificar su elección.

El problema al que se enfrenta toda aquella persona que quiera utilizar los dilemas morales de Kohlberg es que confirme que su nivel de razonamiento moral para resolver el problema corresponda al último estadio. Algunas claves que pueden ayudar en ello son: 1) tomar como referente la Declaración Universal de los Derechos Humanos; 2) tomar como valor de referencia cómo actúa el valor de «justicia» frente al problema; 3) tratar a las personas como fines y no como medios; 4) buscar una solución a todas las partes, considerando a cada una como libre e igual y a todas como desconociendo el rol que podrían ocupar en la situación concreta, y 5) confirmar que se mantiene la decisión adoptada aunque cambien los roles en la situación.

Como expresa Kohlberg, los principios de justicia son aquellos que las personas aceptarían en cualquier situación inicial de igualdad. La justicia se encuentra en equilibrio cuando la persona elige desde una «posición original», es decir, antes de organizarse en sociedad o de mantener interacciones en común asegurando la imparcialidad, y bajo un «velo de ignorancia», o, lo que es igual, que nadie sepa la posición o el rol que le va a tocar asumir en la sociedad, asegurando la imparcialidad y la universalidad.

Dilema

¿Hasta qué punto debe evolucionar la sociedad de forma espontánea bajo el control creciente de la cultura, como ha ocurrido hasta ahora, o se debería intervenir para favorecer el desarrollo del juicio moral a fin de que el último estadio sea el más frecuente alcanzado en la población?

3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A) Las enseñanzas de Kohlberg informan de qué para favorecer la evolución en el razonamiento moral hay que acercarse a personas con un mayor nivel de reflexión ética que el nuestro. Una estrategia que puede ayudar en este sentido tanto a nivel personal

como en la intervención con el alumnado sería indagar sobre las biografías y obras de personajes emblemáticos en la lucha por los derechos humanos, personas como: Nelson Mandela, y su lucha contra el apartheid en Sudáfrica; Aung San Suu Kyi, y su lucha contra la dictadura militar en Myanmar; las Abuelas de Plaza de Mayo, frente a los horrores de la dictadura en Argentina; Noam Chomsky, y su denuncia frente al imperialismo norteamericano; Liu Xiaobo, frente a la opresión del pueblo chino; Wangari Maathai, en la creación del movimiento «Cinturón Verde», etc. Pero también se puede pedir al alumnado que indague sobre las conductas ejemplares de numerosos deportistas de los ámbitos nacional o internacional que están apoyando, financiando y dirigiendo campañas de cooperación internacional, creando orfanatos y centros de formación en países pobres, liderando campañas contra el abuso infantil, la discapacidad, etc. ¿Quiénes son tus maestros?

La dinámica podría ser tan sencilla como: 1) animar al alumnado a responder a las siguientes preguntas: ¿a quién le han concedido el premio Nobel de la paz y por qué?; si tuviésemos que presentar un candidato, ¿a quién se lo deberían conceder y por qué?; ¿qué deportistas nacionales están desarrollando labores de cooperación internacional, lideran ONG, campañas educativas o de defensa de los derechos humanos y en qué consiste?; ¿alguno es de tu deporte favorito?, y ¿por qué crees que lo hacen?; 2) que cada alumno traiga escrito el derecho humano que más le ha gustado con ejemplos de lo que implica y de sitios o circunstancias donde no se está respetando; 3) relacionar qué puntos de la Declaración de los Derechos Humanos no se cumplen en el deporte, y 4) seleccionar lecturas breves de declaraciones de deportistas y personas implicadas en la lucha por los derechos humanos, localizar exposiciones, conferencias sobre esta temática, etc.

B) Además de aplicar en clase dilemas morales seleccionados por el profesor, podría potenciarse mejor la asimilación si es el propio alumnado quien construye los dilemas morales hipotéticos y reales con relación a su deporte y sus circunstancias en las clases o entrenamientos. Para que el dilema alcance una mayor madurez es importante: 1) que el alumno no sólo se centre en la elaboración de la historia, sino que también haga un esfuerzo por desarrollar numerosas preguntas en torno al dilema que intenten llevar a la persona a ver la problemática desde diferentes perspectivas, y 2) que intente encontrar qué respuestas podría ofrecer una persona, afirmativa y negativa, desde cada nivel de razonamiento moral.

Ejemplo

Historia. Un entrenador que ha defendido durante sus entrenamientos la filosofía de que todos los jugadores tengan el mismo tiempo de juego, independientemente de su nivel de dominio o habilidad, llega con su equipo a la final frente a un rival de nivel con el que sería muy fácil perder con dicha filosofía. El entrenador se está planteando si debería seguir con ella o sacar sólo a los buenos.

Preguntas con muchas perspectivas. ¿Qué debería hacer el entrenador? ¿Qué debería hacer si el propio

equipo le dice que saque sólo a los buenos? ¿Qué debería hacer si los padres le están presionando para que saque a los buenos? ¿Qué debería hacer si el director le ha dicho que como pierdan el año que viene tendrá que dejar el equipo? ¿Qué debería hacer si los adversarios se burlan del nivel de algunos miembros de su equipo? ¿Qué debería hacer si se está jugando el ascenso de nivel? ¿Qué debería hacer si el premio económico de ganar lo necesitasen para comprar la equipación y pagar los viajes del equipo?, ¿y si estuviese enfadado con su equipo?

Respuesta al dilema

Nivel I: sí, porque, si no, el director le va a rescindir su contrato como entrenador.

Nivel I: no, porque sus jugadores se podrían enfadar.

Nivel II: sí, porque para ganar en el mundo de la competición tengo que utilizar los medios de los que dispongo.

Nivel II: no, porque si todo el mundo no cumpliera sus compromisos, la sociedad sería un desastre.

Nivel III: sí, porque si ganasen, demostrarían a los adversarios que se burlan de que respetar a los demás es importante.

Nivel III: no, porque el derecho de igualdad está por encima de un resultado y los intereses particulares.

C) Esta teoría también nos recuerda que la promoción de valores sociales y personales debe partir en cierto modo de un «trabajo personalizado» a partir del estadio de desarrollo moral en el que se encuentra la persona con el fin de conducirla hacia los estadios más elevados. Aunque esto parezca una utopía, un trabajo profundo de valores debería implicar «persona-persona» y no «profesor-grupo», porque cada alumno tiene una realidad diferente, unos valores que le fallan y otros que ya tiene asimilados, e incluso un estadio de reflexión diferente para cada dilema moral. Desde un punto de vista práctico supone que se debe localizar el estadio desde el que se está produciendo el razonamiento moral de la persona y presentarle un reto desde el siguiente nivel al que se encuentre. Una posible guía de apoyo que se puede ofrecer para las personas que razonan desde él es:

Nivel I. Frente al egocentrismo y la centración que caracterizan a los adultos anclados en este nivel de razonamiento moral se deberían buscar dinámicas en las que la persona tenga que escuchar, indagar y compartir formas de ver el mundo diferentes a las suyas (que vea que no todo el mundo ve lo que ella ve, siente lo que ella siente o sabe lo que ella sabe), y adoptar perspectivas o roles diferentes respecto a una misma situación. Lo ideal sería animarle a indagar en primer lugar en su círculo cercano: familia, amigos, equipo..., haciéndole reflexionar sobre qué implicarían sus ideas si fuesen llevadas a su máxima expresión afectando a estas personas.

Nivel II. A las personas que ya toman como referente y «verdad» el orden social en el que viven se les debería animar a relativizar su cultura para que comprendan que su sociedad simplemente ha optado por una forma particular de solucionar el problema de la convivencia humana, y que, comparándolo con otras culturas o la Declaración de los Derechos Universales, quizá no es la mejor. Estrategias como adoptar roles diferentes al que tienen, defender posturas contrarias a lo que piensan, exponer ideas o soluciones alternativas a las existentes e incluso localizar injusticias sociales que son legales en su

comunidad (como los defectos de los reglamentos deportivos respecto a la igualdad), o animarles a leer algo de antropología, pueden ser muy positivas.

Nivel III. A estas personas se les podría enseñar que hay que dar el salto del pensamiento a la acción y ayudarles a establecer progresiones (dentro de sus posibilidades y talentos personales) sobre cómo pueden empezar a llevar sus ideales a su entorno y su sociedad. No es cuestión de hacer un cambio radical, dejar todo y comenzar la revolución. Hay que animarles a integrarse en proyectos de intervención social existentes en su entorno, formar grupos de trabajo, realizar exposiciones a sus compañeros, crear comisiones de trabajo, etc. Se podría establecer la estrategia de los «cinturones» que se utilizan en las artes marciales o incluso la progresión de ascender por una escalera. Cada color de cinturón (blanco, amarillo, naranja, verde, azul, marrón y negro) o cada peldaño de la escalera representaría un paso en la progresión al compromiso, respetando el nivel de complejidad o dificultad de la acción a acometer.

D) Por último, cabe señalar que el trabajo de reflexión moral debe respetar las limitaciones que se establecen para cada estadio de la psicología evolutiva. En este sentido, hasta los 6 años sería más acertado trabajar con una «imposición reflexiva» a la hora de desarrollar estrategias tan educativas como el establecimiento de normas o la distribución de responsabilidades en clase. A partir de los 6-11 años es cuando sería más fácil desarrollar dinámicas de empatía con los alumnos y más acertado establecer dinámicas de reflexión en grupo sobre lo que significa la convivencia en clase o como equipo, e incluso empezar a establecer las reglas entre todos. De los 12 años en adelante es cuando se facilitaría mucho más la comprensión de lo que implican los valores universales y la posibilidad de que se puede construir otra realidad, y cuando se debería empezar a trabajar a través del pensamiento hipotético.

Escuelas comportamentales

El comportamentalismo representa una corriente dentro de la psicología que transformó el objeto de estudio de esta disciplina desde el campo de la conciencia-mente a la conducta. Las causas de esta transformación obedecen principalmente a: las ganas de adquirir el rótulo de «ciencia» e integrar en sus investigaciones el método científico; el crecimiento masivo de las ciudades, que demanda fórmulas de control social para mantener el orden; las dos grandes guerras mundiales, que enfrentan al hombre a un gran dilema: ¿qué se puede hacer para que esto no vuelva a ocurrir?

A su vez, y desde el ámbito de la filosofía, también es un momento en el que se defiende la idea de que la conciencia es el fruto de la relación entre el «yo» y el «entorno», y por tanto no existe diferencia entre la conciencia y la conducta que muestra la persona. Desde estas perspectivas se fraguan ideas como que observando la conducta se puede conocer la mente del individuo (Ralph Barton Perry, 1876-1957); la conducta se explica en función del objeto al que se dirige, ubicando la conciencia fuera de la persona en cierto sentido (Edwin Bissel Holt, 1873-1946), y la conciencia es una consecuencia natural de los procesos fisiológicos del cuerpo igual que el calor surge por el movimiento de los átomos (Edgar Singer, 1873-1954).

El comportamentalismo abarca un amplio número de escuelas con diferentes planteamientos de intervención. Desde un punto de vista histórico, la designación de «terapias de la conducta» aparece asociada, en el período 1953-1959, a tres grupos de investigación: Burrhus F. Skinner y su grupo en Harvard; Joseph Wolpe y sus alumnos en Johannesburgo, y Hans-Jurgen Eysenck en Londres. Otras figuras relevantes dentro de este marco, de la década de los años sesenta-setenta, son Albert Bandura y Arnold Lazarus con el aprendizaje por modelado (Kriz, 2007).

Los principios en los que se apoya esta corriente para elaborar su cuerpo teórico proceden de:

1. La *psicología funcional*, que postula, bajo la influencia de la biología, que el fin de la mente-conciencia es adaptar el organismo a su medio y que esto es un simple proceso biológico consecuencia de la fisiología.
2. La *psicología animal*, que considera, a partir de la teoría evolucionista de Charles Darwin, que el hombre no es muy diferente del animal, sino el último eslabón de la cadena evolutiva, y asocia las raíces históricas de la mente en la filogenética animal.
3. Las *teorías del aprendizaje*, desarrolladas principalmente en Estados Unidos en los

años treinta por figuras como Clark L. Hull (1884-1952), que centró sus trabajos en el refuerzo y la importancia que tiene en el mismo la intensidad, el número de repeticiones, la duración, etc., de estímulo; Edward C. Tolman (1886-1959), con la teoría de aprendizaje latente, la creación de los mapas cognitivos y la importancia de la expectativa y el propósito en la conducta; B. F. Skinner, que se presentará posteriormente, y Edwin R. Guthrie (1886-1959), con su teoría de la contigüidad, que muestra la importancia de la proximidad espacio-temporal entre estímulo-respuesta. A su vez, estos autores se remontan a figuras como Ivan Michailovich Pavlov (1849-1936), que elaboró la *teoría del condicionamiento clásico*, y Edward Lee Thorndike (1874-1949) y la *teoría de la ley del efecto*.

Dentro de las escuelas del comportamentalismo, este capítulo se centra en el denominado «conductismo» y las herramientas que ofrece para modificar la conducta. En particular, se van a tratar la *teoría del reflejo condicionado* de Pavlov; la *teoría del condicionamiento clásico* de Watson, la *teoría del condicionamiento operante* de Skinner, y la *teoría cognitivo-social* de Albert Bandura.

Aunque muchas personas rechazan el conductismo por asociarlo a la idea de «manipulación» o «control» de la conducta, lo cierto es que sus ideas y estrategias están totalmente presentes en nuestra vida cotidiana condicionando, la mayor parte de las veces, nuestras respuestas al mundo de manera inconsciente. Hacer explícito el funcionamiento de estos principios y orientarlos hacia la meta de la promoción de valores sociales y personales con el fin de promover los derechos universales supone dar un norte muy positivo a esta filosofía de intervención y ayuda a posicionar al educador sobre cómo utilizar todo el potencial de recursos que ofrece esta corriente.

Propuesta de lecturas

En la literatura, el desarrollo del conductismo coincide con la edición de importantes obras críticas y a favor de sus principios aplicados al control social: *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley, *Walden II*, de Frederick B. Skinner, o *1984*, de George Orwell. Su lectura no tiene desperdicio.

1. TEORÍA DEL REFLEJO CONDICIONADO. IVÁN PETRÓVICH PAVLOV

Las aportaciones de esta teoría son tan actuales que muchas personas del mundo de la publicidad, el adiestramiento de animales, las enfermedades psicosomáticas, la psiquiatría o la terapia a través del sueño encuentran en la obra de este autor importantes principios prácticos para aplicar a sus respectivos campos. Su creador, Iván Petróvich Pavlov (1849-1936), defensor del método científico objetivo, estudió la conducta humana a partir de la fisiología y analizó las respuestas del sistema nervioso a los estímulos que

recibe del exterior en la relación causa-efecto. En su teoría se presupone que la conducta o la actividad psíquica es el resultado de la actividad fisiológica de una cierta masa cerebral. Sus estudios fueron tan notables que recibió el premio Nobel en el año 1904.

Los estudios que le hicieron famoso parten de algo tan sencillo como fue la estimulación de las glándulas salivares en los perros. Paulov demostró que si a un perro se le pone comida acompañada de la música de un violín, cuando ésta vuelve a sonar, aunque no haya comida, se vuelve a generar salivación en el animal, creando la misma respuesta refleja que cuando tiene hambre. Esto es lo que denominó «reflejo condicionado», es decir, la unión temporal entre un estímulo del exterior y una respuesta fisiológica o nerviosa. Su éxito fue tal que fue capaz de asociar diferentes agentes externos como el sonido, la luz, imágenes, olores, electricidad, temperatura, etc., a la acción de la glándula salivar sin presencia de comida. La conclusión más evidente que se puede sacar de sus estudios es que *se puede asociar un estímulo externo con otro para influir en las conductas*.

Lectura

«La hipótesis revolucionaria es que usted, sus alegrías y sus penas, sus recuerdos y sus ambiciones, su propio sentido de la identidad personal y su libre albedrío no son más que el comportamiento de una vasto conjunto de células nerviosas y de moléculas asociadas» (Francis Crick, premio Nobel).

La neurociencia es una disciplina científica que actualmente está muy de moda. Según ella, todas las actividades del hombre se pueden explicar en términos «cerebrales», o, lo que es igual, todo se puede reducir a procesos fisicoquímicos en el cerebro. Muchos de sus seguidores consideran que esta disciplina debería convertirse en el punto de referencia desde el que refundar el conocimiento y concebir al ser humano, y han desarrollado una basta literatura sobre neurocultura, neuroeducación, neuroética, neurojusticia, neurociencia del amor, etc.

Dentro de la bibliografía escrita en castellano se puede recomendar la lectura de dos libros sobre esta temática que afrontan el problema; por un lado, desde una perspectiva entusiasta: *Neurociencia: el alma está en el cerebro* (Mora, 2010), y por otro, crítica: *El mito del cerebro creador. Cuerpo, conducta y cultura* (Pérez, 2011).

Dentro de sus investigaciones, este autor quiso determinar cuáles eran las leyes que regulan la unión estímulo-respuesta en el organismo. Lo que descubrió fue:

- El estímulo externo, inicialmente neutral, y el estímulo excitante que genera el reflejo deben coincidir en el tiempo. Es decir, hay que poner la música del violín (estímulo externo) a la vez que se da comida (estímulo excitante) al perro para asociar ambos estímulos a la salivación.
- La presentación del estímulo externo neutral debe preceder ligeramente a la acción del estímulo excitante.
- Cuando el estímulo externo neutral se repite varias veces sin ir acompañado de la acción del estímulo excitante que provoca el reflejo, la relación entre ambos desaparece.

En su evolución, Pavlov intentó aplicar los descubrimientos realizados con animales a la descripción de la conducta humana, y se adentró en el estudio del sistema nervioso humano en sus fases de excitación e inhibición, estrechamente relacionadas con los ciclos de vigilia y sueño. En esta investigación encontró: que las alteraciones en la intensidad, alternancia, equilibrio y movilidad de ambas fases pueden generar diferentes patologías mentales y nerviosas; que las patologías psicológicas de la persona tienen relación con el tipo de sistema nervioso con el que nace; que si se debilita el proceso de excitación, predomina la inhibición, apareciendo el sueño; e incluso relacionó los temperamentos griegos (colérico, flemático, sanguíneo y melancólico) con cuatro modelos de sistema nervioso según al grado de excitación-reacción del mismo.

En la transferencia del reflejo condicionado a las personas encontró dos problemas que obstaculizaban la libre aplicación de la teoría del reflejo condicionado: 1) en el mismo momento en que ocurre el reflejo o respuesta hay muchos estímulos externos diferentes actuando (mientras comes puedes estar viendo la televisión, escuchando la radio, hablando con tu pareja, etc.), y 2) las personas, como los animales, aunque tienen reflejos instintivos a los estímulos externos a través de sus sentidos, son influidas de igual forma o más por las palabras (un camino de gran atractivo que no investigó).

Frente a las múltiples influencias que pueden coincidir con la creación o inhibición del reflejo condicionado (el ruido de los pasos del investigador, la intensidad de la luz, el tono del sonido, el color de la ropa del investigador, etc.), consideró que para poder influir en la conducta de las personas es necesario generar un marco irreal de «laboratorio» que no tiene nada que ver con la vida real en la que suelen desenvolverse las personas. Pese a esta dificultad, es evidente que el reflejo condicionado está presente en la vida de todas las personas de forma natural. Los alimentos despiertan el apetito, pero, en niveles más complejos, determinados olores, ruidos o imágenes también lo consiguen, y si afinamos más en el asunto, se confirma que la palabra oral o escrita también es capaz de movilizar a las personas para ir a comer.

Momentos para la reflexión

¿En aras del «conocimiento científico», hasta qué punto se puede despreciar la vida de los animales con los que experimentan en sus laboratorios? Muchos investigadores de esta línea han mutilado diferentes partes del cerebro de los animales para confirmar sus teorías, han extirpado sus ojos o los han sometido como mínimo a «torturas» con descargas eléctricas... ¿Por qué debe acompañarse el conocimiento científico de esta crueldad?, ¿habrían hecho lo mismo si hubiesen tenido un perro desde pequeños? Es triste encontrar, además, que muchos de los descubrimientos obtenidos no hacen más que confirmar cosas que otras personas ya han venido diciendo por simple observación. ¿Tú que piensas?

2. TEORÍA DEL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO. JOHN BROADUS WATSON

La palabra «conductismo» aparece por primera vez en el año 1913 dentro del discurso que ofreció John Broadus Watson (1878-1958) en la Universidad de Columbia bajo el título «La psicología animal desde el punto de vista conductista», y dio lugar al nacimiento de una escuela que se posicionaría con gran fuerza en el ámbito de la psicología hasta el año 1950. El autor definió la visión conductista de la siguiente manera: «La psicología, tal y como la ve el conductista, es una rama puramente objetiva de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. [...] El conductista, en su esfuerzo por conseguir un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce línea divisora entre hombre y animal. La conducta del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, es sólo una parte del esquema general de investigación del conductista».

Watson, influido por los descubrimientos de la psicología funcional y animal, rechazó toda necesidad de estudiar la conciencia y el método introspectivo que había predominado hasta ese momento en la psicología, para afirmar que todo se reduce a cadenas o asociaciones de estímulo-respuesta. Cuando en 1916 fue nombrado presidente de la *American Psychology Association* (APA), y con la idea de hacer de la psicología una ciencia objetiva y experimental dentro de la ciencia natural, en su discurso presidencial citó que la meta de la psicología es la predicción y el control de la conducta, y fijó las bases para el conductismo en la *teoría del reflejo condicionado* y el método experimental de Pavlov, pero aplicado a la conducta humana. Un discurso que abriría un enfrentamiento entre dos maneras de ver el mundo: científica *versus* humanista.

Watson defendía que la persona es un ser pasivo que se limita a responder a los estímulos del entorno en la forma en que sus genes le han programado para responder. No admitía que las personas pudiesen controlar sus propias acciones. Su fe en el conductismo fue tal que llegó a realizar la siguiente afirmación: «Denme una docena de bebés sanos y bien formados y mi propio mundo especificado para educarlos y les garantizo que tomaría a cualquiera al azar y lo entrenaría hasta convertirlo en cualquier tipo de especialista que quisiese: médico, abogado, artista, comerciante, jefe e incluso mendigo y ladrón, sin importar sus talentos, inclinaciones, tendencias, capacidades, vocaciones y raza de sus antepasados. No existe tal cosa como una herencia de capacidad, talento, temperamento, constitución mental y características conductuales».

Aunque parezca increíble, esta corriente arrasó con todos los demás sistemas psicológicos y se consideró durante mucho tiempo como el único punto de vista digno dentro del ámbito científico de la psicología. Watson sería posteriormente expulsado de la universidad por un escándalo personal, y rápidamente contratado por el mundo de la publicidad, con la que proseguiría sus investigaciones en la búsqueda de un uso social de la psicología para este campo, además de interesarse por las teorías del aprendizaje en los niños.

Una de las polémicas más famosas asociadas al conductismo en esta época es hasta qué punto el robot podría sustituir al hombre. Todo surge cuando el filósofo William James formuló el dilema de hasta qué punto una persona que se enamora de un robot porque le emita signos de amor realmente estaría enamorada: el robot, como máquina, no es consciente, y todo es un simulacro de amor. Para James no hay amor porque la clave del amor no son las miradas, atenciones o suspiros (es decir, las conductas), sino la convicción de que el otro está en un estado mental denominado amor (conciencia). Sin embargo, B. H. Bode (1918), como conductista que no cree en la conciencia, defendería que si la persona no pudiese distinguir entre las conductas de un robot y una persona es porque no hay diferencias entre ambos. Esta polémica está en el origen de la inteligencia artificial que conocemos en nuestros días y daría lugar a la obra de ciencia ficción *R.U.R. Los robots universales de Rossum*, de Karel Capek.

En paralelo a la obra de Watson, entre 1930 y 1950 se desarrollaron otras dos grandes teorías del comportamiento que también trataron de explicar la conducta sin necesidad de recurrir a una conciencia: *a)* el *conductismo proposicional* de Edward Chace Tolman (1886-1959), que defendía que el pensamiento no es más que un conjunto de representaciones internas que hace el organismo de estímulos que no están presentes (este autor creó los denominados «mapas cognitivos»), y *b)* el *conductismo mecanicista* de Clark Leonard Hull (1884-1952), precursor de la inteligencia artificial al inventar máquinas «capaces» de pensar y aprender.

3. TEORÍA DEL CONDICIONAMIENTO OPERANTE. BURRUHUS FREDERICK SKINNER

Tras la Segunda Guerra Mundial, el psicólogo Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) se preguntó qué había que hacer para que este tipo de desastres no volviesen a ocurrir. La respuesta la orientó a la búsqueda de las leyes que rigen la conducta del hombre para, así, poder controlarla.

Revisando los trabajos de Watson, como pionero en el estudio de la conducta, Skinner llevó a esta corriente al «conductismo radical», en el que se defiende que la conducta de las personas está exclusivamente condicionada por su entorno, rechazándose cualquier papel que pueda tener el proceso mental. Para justificar esta idea, el autor se apoya en la obra psicoanalítica de Sigmund Freud, en la que se muestra el poder del inconsciente y las experiencias tempranas. Si éstas condicionan irremediabilmente nuestras vidas, se hace evidente que la conciencia no desempeña un papel tan importante como se cree. Skinner defenderá que toda conducta no es más que el producto de la historia de reforzamientos recibidos por el individuo y de su composición genética, y nunca el producto de una intención o voluntad.

Sin embargo, Skinner difiere de la *teoría del condicionamiento clásico* de Watson y Pavlov al considerar que ante un estímulo no siempre tiene por qué aparecer una respuesta inmediata, sino que todo estímulo debe ser concebido como una posibilidad de crear una respuesta. El autor diferencia dos tipos de conducta: *a)* *refleja*, de carácter involuntario, que funcionaría bajo las leyes descubiertas por Pavlov, y *b)* *operante*, de

carácter voluntario, que se emite de vez en cuando en función de las consecuencias de los actos. Apoyándose en esta última, crea la *teoría del condicionamiento operante o instrumental*, que postula que la conducta está determinada por las consecuencias de los actos, con lo que recupera un papel activo por parte de la persona en el aprendizaje de la conducta.

En la búsqueda de las leyes que ayudarían a modificar y controlar la conducta, Skinner parte de dos ideas: *a)* el hombre está condicionado completamente por el entorno, de modo que si controlamos el medio, se puede controlar a la persona y construir el tipo de personas que interese a la sociedad, y *b)* siguiendo los escritos de Edward Lee Thorndike, cuando a una conducta le sigue una consecuencia positiva, se incrementa la posibilidad de que dicha conducta vuelva a repetirse, mientras que si le sigue una consecuencia negativa, disminuye la posibilidad de repetición.

Skinner identificó cuatro leyes o estrategias para el control y modificación de la conducta basadas en la noción de «refuerzo», entendido éste como todo estímulo que aumenta la probabilidad de que una conducta se repita o desaparezca:

- *1.ª ley. Reforzamiento positivo:* añadir un estímulo positivo después de que la persona muestra la conducta deseada.
- *2.ª ley. Reforzamiento negativo:* retirar un estímulo aversivo tras la aparición de la conducta deseada.
- *3.ª ley. Castigo positivo:* añadir un estímulo aversivo tras la aparición de la conducta no deseada.
- *4.ª ley. Castigo negativo u omisión:* retirar un estímulo positivo ante la aparición de la conducta no deseada.

Las leyes del reforzamiento positivo y negativo ayudan a incentivar un comportamiento deseado, mientras que las del castigo positivo y negativo contribuyen a inhibir las conductas no deseadas. La clave, tanto en unos como en otros, no está en el tipo de estímulo presentado, sino en las consecuencias que producen en su aplicación.

Hoy en día se ha confirmado que el castigo positivo tiene una escasa utilidad educativa porque: *a)* es posible que la conducta no deseada sólo desaparezca cuando se presenta el castigo; *b)* se ofrece un modelo de actuación que luego no se desea que la persona imite; *c)* si el castigo es desproporcionado, puede generar agresividad y conductas emocionales desequilibradas; *d)* el aprendizaje se centra más en el miedo que en la acción correcta, y *e)* la acción puede perder su efecto cuando la persona recibe estímulos positivos desde otra fuente.

A la hora de aplicar estas leyes o refuerzos, Skinner propuso dos métodos conocidos bajo el término de «Programas de refuerzo»:

Método 1. Programa continuo. Reforzar o castigar la conducta siempre que la

persona muestra una conducta deseada o no deseada. Las opciones son:

Siempre que la persona muestra una conducta deseada: es premiada con algo que le gusta (*reforzamiento positivo*) o se le quita algo que le disgusta (*reforzamiento negativo*). Siempre que la persona muestra una conducta no deseada se le castiga con algo que no le gusta (*castigo positivo*) o se le quita algo que le gusta (*castigo negativo*).

Método 2. Programa de intermitente. Reforzar o castigar la conducta de la persona de forma aleatoria. Este método puede ser a su vez de *intervalo*, cuando el refuerzo depende del tiempo transcurrido desde la última vez que se reforzó la conducta, o de *razón*, cuando el refuerzo depende del número de conductas emitidas, y éstos, a su vez, pueden ser *fijos*, cuando la conducta es reforzada después de un intervalo fijo de tiempo o después de un número fijo de conductas, o *variables*, cuando la conducta es reforzada después de un lapso variable de tiempo o después de la emisión de un número variable de conductas. Las combinaciones posibles serían:

Programa intermitente de razón fija: después de un número fijo de conductas deseadas, la persona es premiada con algo que le gusta (*reforzamiento positivo*) o se le quita algo que le disgusta (*reforzamiento negativo*). Después de un número fijo de conductas no deseadas, la persona es castigada con algo que le disgusta (*castigo positivo*) o se le quita algo que le gusta (*castigo negativo*).

Programa intermitente de razón variable: después de un número variable de conductas deseadas, se premia a la persona con algo que le gusta (*reforzamiento positivo*) o se le quita algo que le disgusta (*reforzamiento negativo*). Después de un número variable de conductas no deseadas, se le castiga con algo que le disgusta (*castigo positivo*) o se le quita algo que le gusta (*castigo negativo*).

Programa intermitente de intervalo fijo: después de un tiempo fijo, la persona es premiada con algo que le gusta (*reforzamiento positivo*) o se le quita algo que no le gusta (*refuerzo negativo*). Después de un tiempo fijo, la persona es castigada con algo que no le gusta (*castigo positivo*) o se le quita algo que le gusta (*castigo negativo*).

Programa intermitente de intervalo variable: después de un tiempo variable, se premia a la persona con algo que le gusta (*reforzamiento positivo*) o se le quita algo que no le gusta (*reforzamiento negativo*). Después de un tiempo variable, se castiga a la persona con algo que no le gusta (*castigo positivo*) o se le quita algo que le gusta (*castigo negativo*).

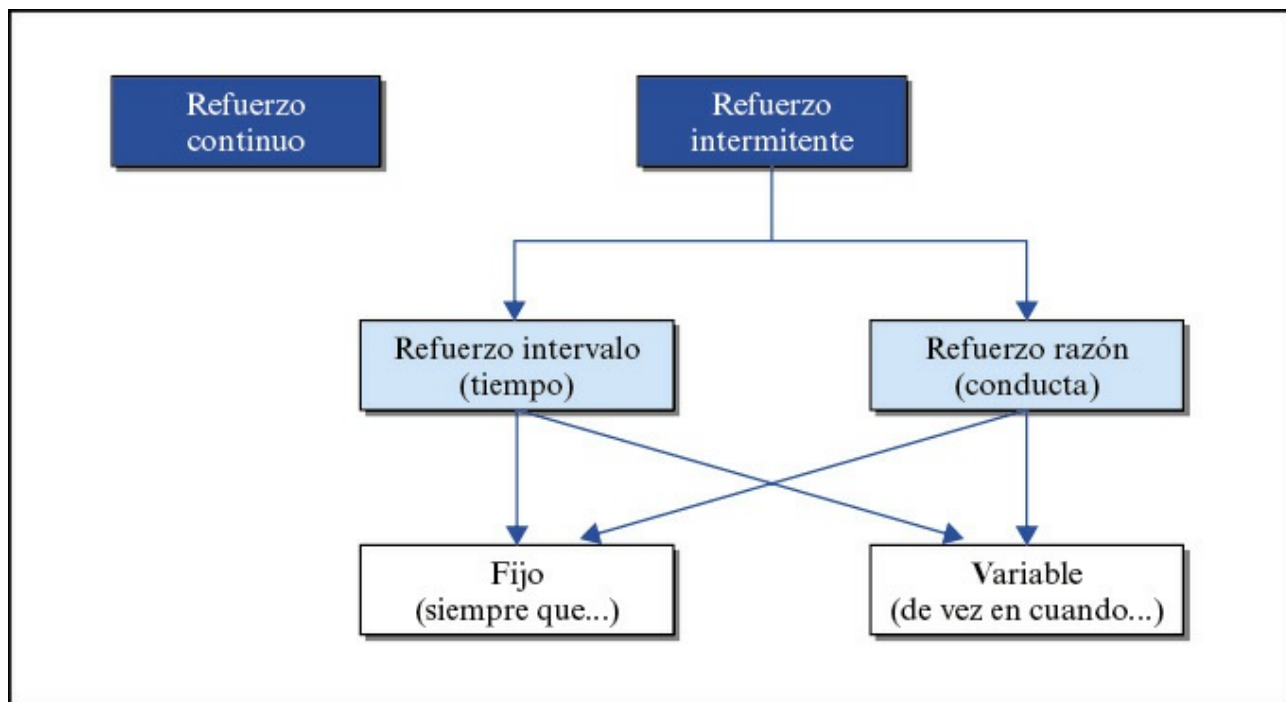


Figura 2.1.—Fórmulas de reforzamiento.

4. TEORÍA SOCIAL-COGNITIVA. ALBERT BANDURA

Dentro del conductismo hubo algunos seguidores menos radicales que rechazaron la idea de que la conducta estuviese condicionada exclusivamente por el entorno. Eran psicólogos que aceptaban que en las personas hay procesos internos que también influyen en su conducta, que se tuvieron que enfrentar al problema de cómo hacer de esto una «psicología científica». La solución se encontró con la creación del término «procesos cognitivos», concepto que sentará las bases de lo que luego se conocerá como psicología cognitiva.

Los «procesos cognitivos» o aspectos internos de la persona fueron abordados desde diferentes perspectivas: *a)* la *inteligencia artificial*, fundada por A. M. Turing (1912-1954), siguiendo el símil del ordenador, diferenció entre la máquina (cerebro) y el programa (proceso cognitivo) y dio lugar a diferentes estudios en el campo de la memoria (George Miller), la resolución de problemas (Allan Newell y Herbert Simon), etcétera; *b)* la *epistemología genética* de Jean Piaget explica las conductas de acuerdo con una serie de estructuras internas que van apareciendo en la persona a lo largo de diferentes estadios o etapas de desarrollo; *c)* la *teoría de la disonancia cognitiva* de Leon Festinger mostró la importancia que tienen las creencias en las personas y cómo en el choque entre ellas se crea una disonancia, un conflicto de desequilibrio, que la persona intenta armonizar, y *d)* la *psicología humanista* de Carl Rogers y Abraham Maslow defendió la

importancia de la experiencia personal a la hora de interpretar el mundo.

Dentro de estas escuelas merece especial atención la *teoría social cognitiva* de Albert Bandura. Una teoría que si en un principio recibió el nombre de «Teoría del Aprendizaje Social», fue cambiada a «Teoría Social Cognitiva» al describir el comportamiento como la interacción recíproca causal entre ambiente, conducta y factores cognitivos, con mayor o menor protagonismo de cada uno de ellos según las situaciones. Bandura ha sido clasificado como neoconductista porque aunque acepta la existencia de procesos internos en el control de la conducta, considera que en todo momento la influencia del ambiente social es la clave en la construcción del pensamiento.

La teoría social cognitiva se apoya en cuatro conceptos fundamentales: el principio del modelado; el conocimiento predictivo; la capacidad de autorregulación y autorreflexión, y la percepción de autoeficacia:

a) Principio del modelado: los seres humanos nacen con pocos patrones innatos, estando obligados a desarrollar un fuerte proceso de aprendizaje. Este aprendizaje se puede conseguir básicamente de dos formas: por ensayo-error, a partir de los efectos que producen sus actos (*aprendizaje por ejecución*), o por la observación de las acciones de los demás y sus consecuencias (*aprendizaje vicario o por observación*).

El autor considera que aunque el *aprendizaje por ejecución* tiene un papel muy importante, también supone un proceso: a) lento y costoso, porque lleva a descubrir en muchos casos lo ya descubierto; b) peligroso para la supervivencia del individuo y la especie, por los riesgos que puede suponer el error; c) limitado, porque aporta habilidades suficientes pero no óptimas y no asegura que se reconozcan y desarrollen las mejores alternativas. Incluso suele ocurrir que dar con una alternativa suficiente suele disuadir a la persona de buscar otra todavía mejor, con lo que las soluciones superiores quedan sin ser descubiertas, y d) aleatorio, porque los resultados pueden ser arbitrarios en algunos casos. Aunque no lo creamos, este tipo de aprendizaje está muy presente en nuestras vidas. De hecho, siempre que no hemos leído o investigado sobre un tema, ni hemos tenido acceso en nuestro entorno a personas o referentes sobre qué hacer en determinadas situaciones, activamos conductas y soluciones del tipo ensayo-error.

En el deporte, el aprendizaje por ensayo-error se produce constantemente cuando las personas se implican en una práctica deportiva sin informarse de cómo se ejecutan correctamente los movimientos o de la teoría del entrenamiento para las diferentes cualidades físicas. Pero también en deportistas que con una larga tradición deportiva siguen aferrados a sus métodos y técnicas, sin informarse de los descubrimientos en su ámbito deportivo. La biomecánica, los congresos, las investigaciones en revistas científicas, etc., quizá cambiarían algunos de sus conceptos.

Momentos para la reflexión

Antiguamente, para ejecutar un salto de altura en atletismo, todos los atletas utilizaban la técnica de la tijera

de piernas y el rodillo ventral. Fosbury, reflexionando sobre si existía otro gesto técnico capaz de lograr que la personas saltasen más alto, inventó otra modalidad de salto el Fosbury, que actualmente realizan todos los atletas. ¿Hemos descubierto los gestos técnicos más eficaces en todos los deportes?, ¿qué disciplinas del conocimiento nos pueden ayudar a encontrar los gestos más adecuados?, ¿qué justifica que un gesto sea más adecuado que otro?, ¿en qué otros aspectos de mi vida ocurre algo parecido?, ¿cuántas cosas ejecuto inconscientemente sin haberme planteado si es la mejor opción o la más eficaz?, ¿por qué nos conformamos con actuar de determinada manera aunque seamos conscientes de que quizá no es la mejor?, ¿qué podemos hacer para superar esto?

La segunda alternativa de aprendizaje es el *aprendizaje por observación*. Las personas, como seres sociales que no viven aislados, consiguen la mayor parte de sus aprendizajes de forma vicaria: observando la conducta de los demás y las ocasiones en que éstos son recompensados, ignorados o castigados. Tanto es así, que la gente aplaude cuando los demás aplauden, ríe cuando los otros ríen, participa en los acontecimientos sociales cuando ven que los demás también lo hacen, e incluso visten según les dicta la moda.

El aprendizaje vicario, frente al aprendizaje por ejecución, permite la rápida adquisición y ampliación de conocimientos, competencias sociales y cognitivas y la elaboración de nuevos patrones de conducta. Las personas de nuestro entorno se convierten así en modelos que ayudan a crear, guiar y transformar nuestras conductas en lo que constituye el llamado *principio del modelado*. Pero esas personas son parte de una sociedad, de una cultura, con sus propios intereses, que contiene un gran depósito de preceptos y reglas que intenta conservar y son transmitidos a sus miembros de forma codificada a través de los agentes educativos, sociales y legales.

La sociedad y sus intereses son: los que determinan el tipo de modelado al que son sometidos sus ciudadanos a través del impacto continuo que ejerce con la selección de sus modelos intelectuales, deportivos, políticos, etc.; los que deciden inhibir o fortalecer determinadas conductas; los que dirigen la atención hacia determinados objetos o entornos, o incluso los que determinan las reacciones emocionales frente a las circunstancias. En función de la «aprobación social» se puede favorecer en las personas actitudes de agresividad, altruismo, conformidad, creatividad, cooperación, competitividad o cualquier otro estilo de comportamiento. Cada cultura o sociedad tiene expectativas diferentes; así, una conducta puede tener consecuencias marcadamente distintas en función de la sociedad o de las circunstancias particulares del momento, aun dentro de un mismo medio social.

El *principio del modelado* muestra que no todos los modelos influyen igual. La predisposición a adoptar la conducta y valores de los modelos depende principalmente de tres aspectos: a) los *atributos del modelo*, como su cercanía, estatus o posición social, experiencia, apariencia general, lenguaje utilizado, edad, etc.; b) los *atributos del observador*, su nivel de confianza personal, su autoestima o sus expectativas, y c) el *valor funcional*, las consecuencias favorables o desfavorables de adoptar la nueva conducta en su imagen social, aprobación de su entorno, conseguir el fin propuesto, etc.

Entre las consecuencias más evidentes que se pueden obtener de estas ideas, destacan:

- Los tipos de modelos que prevalezcan en un entorno social influirán, en parte, sobre el tipo de cualidades humanas que serán activadas de forma selectiva de entre todas las posibles a elegir.
- Las personas con las que se interactúa cotidianamente por preferencia o imposición delimitan los patrones de conductas que se van a observar de forma repetida, y, por tanto, los que tienen mayor probabilidad de ser aprendidos.
- La persona que es expuesta a modelos que piensan de forma distinta a la suya tiene más capacidad de convertirse en una persona innovadora que aquella que está expuesta a modelos fijos y establecidos.

Bajo el *principio del modelado*, la teoría social cognitiva ha abierto algunas líneas de investigación muy interesantes, entre las que se pueden destacar:

- Los *roles de género*: «Algunos de los aspectos más importantes del funcionamiento humano, como son los intereses y competencias que cultiva el individuo, las trayectorias profesionales que emprende y las concepciones que sostiene de sí mismo y de los demás, están prescritos por una tipificación sexual de carácter cultural» (Bandura, 1987: 113).
- La *influencia de los medios de comunicación*, donde nos hacen conscientes de que las programaciones que ofrecen pueden actuar como vehículos de aculturación para introducir costumbres y estilos de vida retratados en la pantalla, idea que se complica cuando se sabe que son los poderes político y económico los que están detrás de los mensajes televisivos, y lo que resulta comercialmente más beneficioso no lo es necesariamente a nivel social.

b) Conocimiento predictivo: el segundo factor que ayuda a explicar el funcionamiento de la conducta en las personas es su capacidad para anticipar las consecuencias de sus actos, capacidad que ayuda a evitar numerosas actuaciones inútiles, cuando no perjudiciales, y ahorra tener que volver a aprender cada uno de los mecanismos que rigen el mundo físico y social.

La información sobre las consecuencias probables de los actos es transmitida por las señales del entorno, y el mecanismo básico que está detrás de todo fue definido por la teoría del condicionamiento operante elaborada por Skinner a partir de las leyes de «refuerzo». Bandura incorpora esta información a su teoría, pero le añade un nuevo matiz: la relevancia de los motivadores o incentivos de la conducta. En la vida diaria se pueden localizar motivadores o incentivos externos que se utilizan socialmente para modelar la conducta:

- *Incentivos sociales*. Las personas suelen hacer o repetir aquellas conductas que son aprobadas por los demás y evitan las acciones que son desaprobadas o vistas como desagradables. Cuanto mayor sea la proximidad de la persona que nos juzga, mayor importancia tendrá la aprobación o desaprobación que haga de nuestros actos.
- *Incentivos monetarios*. El dinero, como medio que ayuda a las personas a adquirir casi todo lo que puede desear el hombre, es uno de los incentivos más poderosos que se utilizan en la sociedad.
- *Incentivos de actividad*. La posibilidad de realizar determinadas actividades es otro motivador importante en las personas. Muchos padres saben que premiar a un hijo con conectarse a Internet o salir con los amigos es un reforzamiento para que quieran terminar sus tareas académicas.
- *Incentivos de posición y poder*. El poder social es un poderoso incentivo para muchas personas porque permite controlar los recursos y la conducta de los demás. El poder supone controlar la vida en grupo, disfrutar de recompensas materiales, reconocimiento social, privilegios, obediencia de los demás y alcanzar más fácilmente los intereses y deseos personales.

En el lado opuesto a estos incentivos aparecen los *desincentivos* y *disuasores*. La libertad sin límites desembocaría inevitablemente en conflictos interpersonales en el curso de la vida diaria. Gran parte del esfuerzo social para asegurar el cumplimiento de las normas, la convivencia y la seguridad ciudadanas se apoya en el uso de restricciones o castigos externos, disuasores que se espera, por otro lado, sean transformados de forma natural en criterios internos de conducta.

El poder que concede Bandura a estos incentivos fue resumido en una cita impactante que recuerda las ideas conductistas expresadas por Watson anteriormente: «Se puede conseguir que la gente se comporte de forma altruista, que preste voluntariamente sus servicios, que demore o busque gratificación, que muestre afecto, que se comporte punitivamente, que prefiera ciertas comidas o vestidos, que converse sobre determinados temas, que sea curiosa o pasiva, que piense de forma innovadora o convencional y que inicie prácticamente cualquier tipo de comportamiento modelando el tipo de conducta deseada» (Bandura, 1987: 229).

En la meta de ayudar a modelar las conductas, Bandura reconoció importantes principios a tener en cuenta:

- La repetición es fundamental para reforzar los aprendizajes.
- El modelado es mayor cuando se informa por anticipado de los beneficios que aporta adoptar la conducta deseada.
- A la persuasión verbal hay que añadir incentivos positivos y construir un sistema social con los apoyos suficientes para mantenerlas.
- Es más fácil modificar la conducta a partir de la observación de ejemplos

- adecuados que del análisis de los efectos que producen las acciones del individuo.
- Si el individuo no reconoce que los resultados son consecuencia de sus actos, el aprendizaje que se produce a partir de ellos es escaso o nulo.
 - En la modificación de conductas es muy eficaz pedir a los sujetos que actúen como modelos positivos frente a otras personas.
 - Un modelo que exhiba comportamientos deseados una y otra vez, que dé instrucciones al observador para seguir su conducta, que verbalice los principios en los que se apoya para guiar su conducta, que le ayude cuando éste falle y que le recompense cuando acierte, acabará por inducir conductas similares.
 - El etiquetado social de las personas puede modificar autopercepciones de modo que llegue a comportarse de acuerdo con dichas etiquetas.
 - En los casos en donde los beneficios que se consiguen con una conducta son mucho más grandes que los que genera la sanción, es mejor recurrir a castigos constructivos, como la reparación del daño causado a las personas que lo sufrieron.

c) Capacidad autorreguladora, autorreflexiva: las personas no sólo actúan adaptándose a las preferencias de los demás, sino que gran parte de su conducta también está motivada y regulada por criterios internos y reacciones autoevaluadoras frente a los propios actos. Un aspecto que distingue al hombre del animal es la capacidad de «auto-conocimiento», capacidad que le permite analizar sus experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales para llegar a un conocimiento genérico sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea, además de poder evaluar y modificar sus pensamientos.

d) Percepción de autoeficacia: por último, se considera que la conducta también está regulada por la percepción de eficacia que tiene la persona en sus acciones. Esta autopercepción determina en gran parte las opciones que toma, la cantidad de esfuerzo que invierte en las distintas actividades, el grado de perseverancia que mantiene frente a los resultados decepcionantes y la actitud de confianza en sí mismas con que se enfrenta a las situaciones. Las ideas de autorregulación de Bandura han sido aplicadas con éxito en la *terapia de autocontrol*, que consiste en llevar un registro de las conductas a cambiar, la modificación del entorno para dificultar la conducta y la emisión de un contrato de compromiso, y la *terapia del modelado*, que pone a la persona frente a modelos que ofrecen un ejemplo positivo de cómo actuar frente a su misma situación.

¿Qué lugar ocupa la ética en la teoría social cognitiva? Para muchos autores, en las ideas de Bandura se da a entender que la esencia de la moralidad radica en la conformidad con las normas que emanan de la sociedad, de forma que ésta ejerce toda su influencia y el individuo se limita a aprenderlas. Desde esta perspectiva, el método que propone es el «aprendizaje moral» más que el «desarrollo moral». Sin embargo, el interés que se detecta en su obra por desvelar los mecanismos de «manipulación» a los que están sometidos los ciudadanos y sobre cómo puede ser controlada su conducta tiene el gran mérito de haber ayudado a explicitar de forma consciente las leyes y principios

que condicionan la conducta de las personas para empezar a asumir responsabilidades y tomar decisiones más educativas en la utilización de los refuerzos e incentivos.

Algunas de las ideas más importantes que aporta esta escuela en relación con la promoción de los valores sociales y personales son: 1) la necesidad de asumir conscientemente la importancia que guarda el educador como modelo para sus alumnos; 2) la posibilidad de utilizar los incentivos para fomentar conductas positivas; 3) la importancia de actuar a través de modelos ecológicos donde se intente implicar a todos los agentes posibles que rodean a la situación de los educandos, y 4) la obligación de tener presente el entorno que rodea a la persona para comprender e intentar modificar sus conductas.

5. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A) Muchos educadores se quejan de que no tienen tiempo para poder trabajar los valores en sus clases por la prioridad que conceden a los contenidos teórico-prácticos de la asignatura. La corriente comportamentalista aporta soluciones al mostrar que lo mínimo que se puede hacer cuando «no se dispone de tiempo» es reflexionar sobre el tipo de modelo que expresa el profesor en sus clases y tomar conciencia y planificar la clase de refuerzos e incentivos que utiliza o puede utilizar para favorecer una interacción constructiva con sus alumnos. Una de las ideas más sencillas es hacer una grabación audiovisual de alguna de tus clases y evaluar con tus alumnos tu comportamiento.

Los elementos que se pueden analizar son:

- **Orientación del refuerzo.** Hacia dónde se dirige la intención del refuerzo. La acción puede ir encaminada a destacar: 1) el *resultado*, es decir, al hecho de ganar o de perder; al número de puntos conseguidos; al puesto en las clasificaciones, etc.; 2) la *ejecución*, o lo que es igual a los errores o aciertos en la acción técnica o táctica; a los problemas o ventajas que aporta la condición física o las cualidades de los deportistas, etc., o 3) al *comportamiento*, a las actitudes y comportamientos mostrados por las personas en las clases, entrenamientos o partidos, respecto a ellas mismas, sus compañeros, los adversarios, el árbitro, el entrenador, el profesor, el material, etc. Dentro de la promoción de los valores sociales y personales sería preferible focalizar los reforzamientos en el comportamiento con fines constructivos o de desarrollo personal y social, si bien también es adecuado reforzar la ejecución frente al resultado. Sobre todo, hay que tomar conciencia de que el reforzamiento nunca debería criticar a la persona o su dignidad (hemos perdido porque sois unos mantas, no valéis para nada, etc.).
- **Canal de refuerzo.** El medio por el que es expresado el refuerzo. Puede ser: 1) *gestual*, lo que implica toda la expresividad corporal de la persona: manos, brazos,

expresión facial, actitud corporal, etcétera, y 2) *verbal*, el contenido del mensaje emitido, el tono de voz, la ausencia de mensaje, etc. La grabación es una herramienta ideal que nos puede ayudar a vernos desde fuera y poder tomar conciencia de expresiones negativas de las que no somos conscientes.

- ***Incentivos utilizados.*** Los medios que se utilizan para modelar conductas. Aquí se incluyen incentivos: 1) *autoridad*, cuando se aprovecha los roles de capitán, árbitro, alumno-profesor o ayudante del profesor, etc.; 2) *actividad*, cuando se aprovechan actividades que gustan o disgustan a los alumnos como medio para motivar o modificar conductas; 3) *sociales*, cuando se gestionan estrategias en las que se expresa el reconocimiento o el rechazo por parte del profesor o de los compañeros a las acciones de una o más personas del grupo: aplausos, votaciones para reconocer acciones positivas, etc., y 4) *materiales*, cuando se premian o se castigan comportamientos o acciones con caramelos, pegatinas, camisetas, dinero, tiempo de juego, puntos, etc.

A continuación se ha incluido una tabla que puede servir de ejemplo como hoja de observación individual para el profesor, o conjunta, para realizar el análisis con la colaboración de los alumnos, pero también puede ser una tabla de reflexión para planificar la modificación de las conductas negativas observadas:

(Descargar o imprimir)

		Refuerzos	
Ítems de análisis		Positivos	Negativos
Orientación del refuerzo	Resultado		
	Ejecución		
	Comportamiento		
Canal de refuerzo	Gestual		
	Verbal		
	Autoridad		
Incentivos utilizados	Actividad		
	Sociales		
	Materiales		

B) Muchas veces, cuando los educadores pierden el control de la situación, se tiende,

aun teniendo conciencia de que no es la vía ideal para inculcar conductas positivas, a utilizar los castigos. Dado que podemos anticiparnos a este «automatismo», sería interesante dedicar un espacio de reflexión para planificar «castigos constructivos» que se podrían llevar a las clases. La noción de castigo constructivo surge con el ejemplo de algunos jueces que ante un adolescente que ha cometido algún delito le imponen la pena de tener que aprender a leer y escribir, o inscribirse en programas de trabajo para pagar a las víctimas; de programas educativos que imponen como sanción colaborar en la limpieza o el cuidado de las instalaciones, o educadores que frente al comportamiento negativo de un alumno le animan a asumir el rol de profesor con personas de menor edad. Muchas veces los profesores castigan a los alumnos pidiendo que apunten lo que se dice en clase o haciéndoles permanecer sentados en el banquillo. Un ejemplo de castigo constructivo podría ser añadir a la acción de sentarse algo tan sencillo como la obligación de anotar todas las conductas positivas que observen en sus compañeros y pedirle que al final de la sesión las comunique al grupo o transformar a la persona que se porta mal en el ayudante del profesor durante la sesión:

[\(Descargar o imprimir\)](#)

Castigos que utilizo tradicionalmente en clase

Castigo

Cuando el alumno se porta mal con sus compañeros le invito a que se siente y apunte lo que hacemos en clase. Al final me lo tiene que entregar.

Castigo

Cuando...

Transformación a un castigo constructivo

Castigo constructivo

Pedirle que anote todas las conductas positivas que observe en sus compañeros y que al final de la sesión las comunique al grupo.

Castigo constructivo (trata de inventar un castigo constructivo)
Cuando...

C) Como se ha explicado anteriormente, los programas de reforzamiento son muy eficaces, pero muchas veces son utilizados de forma inconsciente y con fines poco constructivos en la promoción de valores sociales y personales. La planificación de los reforzamientos vuelve a ser clave para orientar esta estrategia con fines positivos.

En la siguiente tabla se propone una dinámica de reflexión para elegir refuerzos que ayuden a construir valores sociales y personales en los alumnos:

[\(Descargar o imprimir\)](#)

Programa continuo

Reforzamiento positivo (ejemplo): siempre que un jugador levante la mano para reconocer su falta en el juego

destacaremos su actuación con un punto para ser capitán del equipo.

Propuesta:

Castigo constructivo (ejemplo): siempre que aparezca un conflicto en clase pedimos a los implicados que vengan a dar una clase a alumnos de menor edad.

Propuesta:

Programa intermitente de razón fija y variable

Reforzamiento positivo (ejemplo): cuando un jugador muestre diez conductas de ayuda a sus compañeros (fijo) o unas veces tres conductas, otras cinco y otras diez (variable) le nombramos ayudante del profesor.

Propuesta:

Castigo constructivo (ejemplo): cuando una persona muestre tres comportamientos violentos (fijo) o dos, luego tres comportamientos violentos (variable) le invitamos a firmar un contrato para modificación de conductas.

Propuesta:

Programa intermitente de intervalo fijo y variable

Reforzamiento positivo (ejemplo): si los alumnos respetan las normas de clase durante un mes (fijo) o primero una semana, luego dos semanas y luego un mes (variable) les invitamos a ir juntos a ver un partido profesional de su deporte.

Propuesta:

Castigo constructivo (ejemplo): cuando un alumno muestre falta de respeto al material de clase durante una semana (fijo) o dos días, cuatro días y luego una semana (variable) le pediremos que traiga material para sustituir lo dañado.

Propuesta:

D) Una dinámica que se puede utilizar para tomar conciencia del modelado que hace la sociedad sobre sus ciudadanos es proponer al alumnado que traiga fotografías de: *a) famosos*, una cantante de moda que les guste mucho, un deportista profesional que sea muy conocido, un político, una persona muy conocida por la tele, y *b) personas no tan famosas*: un premio Nobel, una persona muy implicada en la ayuda social y en transformar el mundo, una persona que cuida a un enfermo o anciano, un escritor famoso...

Una vez expuestas por el alumnado, se pueden realizar las siguientes preguntas: ¿Qué os sugieren estas fotografías?, ¿qué dinámicas podríamos realizar con ellas?, ¿qué tienen en común los primeros y los segundos?, ¿qué valores positivos y negativos podemos aprender de los primeros y de los segundos?, ¿por qué llaman más la atención socialmente unos que otros?, ¿en qué situaciones unos se convierten en más importantes que otros?, ¿cómo las clasificarías en función del dinero que ganan, de los valores positivos que transmiten, de la presencia en los medios de comunicación, de la evolución que podrías conseguir como persona?, ¿por qué creéis que hemos hecho esta dinámica?, ¿qué conclusión sacáis de ella?

Posteriormente, también se le puede pedir al alumnado que sigan esta misma dinámica

para el deporte. Fotos de *a)* deportistas muy famosos y poco famosos, que tienen un gran mérito deportivo?; *b)* deportistas famosos y deportistas paraolímpicos españoles con medalla y sin ella; *c)* deportes muy mediáticos y poco mediáticos, que tienen un gran mérito, y *d)* deportistas que en un mismo deporte son famosos pero muestran comportamientos poco didácticos y son famosos pero muestran una conducta ejemplar.

Escuelas cognitivas

Las escuelas cognitivas se desarrollaron como reacción a los excesos teóricos y las limitaciones prácticas del psicoanálisis y el conductismo, y pasaron a defender que tanto las conductas como las emociones están mediadas cognitivamente, y que la conciencia tiene un gran poder en la determinación de los actos y en la planificación de las acciones.

El método de las terapias cognitivas consiste en tratar de cambiar los patrones mentales que condicionan la interpretación de la realidad por parte de la persona, aportándole formas alternativas, válidas y viables de conocer el mundo y capaces de dar nuevos significados a la experiencia. Según estas escuelas, más importantes que lo que piensa o dice una persona son sus creencias, de modo que su estrategia de intervención se orienta a examinar la validez o racionalidad de las creencias disponibles, o más específicamente: en identificar las creencias distorsionadas que derivan de supuestos o «creencias desadaptativas», analizarlas racionalmente, comprobarlas como hipótesis y «realinear» el pensamiento a la realidad.

Los procesos cognitivos sobre los que interviene esta corriente se pueden clasificar en cuatro apartados:

- a) *Productos cognitivos*: el resultado final de las operaciones cognitivas sobre la información. Aquí se ubican, por ejemplo, los *pensamientos automáticos negativos* que emergen de un modo habitualmente consciente y automático en la persona y son difíciles de controlar una vez iniciados.
- b) *Procesos cognitivos*: cómo se opera con la información, su codificación y recuperación, y los procesos atencionales. Las anomalías en el procesamiento de la información incluyen, por ejemplo, prestar más atención a unos aspectos de la información respecto a otros, como recordar más los recuerdos negativos que los positivos.
- c) *Contenidos cognitivos*: lo que es almacenado y organizado, los «esquemas desadaptativos» y las actitudes disfuncionales que interactúan con el procesamiento de la nueva información. Por ejemplo, en la ansiedad, los contenidos del esquema se integran con temas relacionados con la percepción de amenazas a la propia integridad física o psicológica, en la depresión a asuntos de pérdida y privación.
- d) *Estructuras cognitivas*: la manera en que la información se almacena y se organiza internamente dentro de algún tipo de estructura. La naturaleza estructural del esquema más que su contenido, la imagen y autodescripciones que se construye

uno de sí mismo afectan a la información que es seleccionada de entre todas las posibles.

Las terapias cognitivas han sido clasificadas de diferente manera según los autores. Kriz (2007), por ejemplo, incluye las terapias cognitivas dentro de la corriente comportamental, junto al conductismo y las teorías del aprendizaje, al considerar que es una evolución natural del comportamentalismo al tener que afrontar la importancia de los procesos mentales o la «caja negra» en la conducta. Caro (2002), por otro lado, considera que las terapias cognitivas se pueden clasificar en: terapias de reestructuración cognitiva, terapias cognitivo-comportamentales y terapias construccionistas. La diferencia entre ellas estriba en que las terapias de reestructuración cognitiva, que parten de los trabajos de Albert Ellis y Aaron T. Beck, hundirían sus raíces en el psicoanálisis, mientras que las corrientes cognitivo-comportamentales derivarían de las terapias comportamentales.

Como se puede observar en el índice de esta obra, se han presentado de forma independiente las teorías comportamentales, cognitivas y construccionistas, y en particular, dentro del bloque de la corriente cognitiva, se ha decidido incluir dos escuelas: la *terapia racional emocional conductual* de Albert Ellis y la *terapia cognitiva* de Aaron T. Beck.

1. TERAPIA RACIONAL EMOCIONAL CONDUCTUAL. ALBERT ELLIS

La *terapia racional emocional conductual* (TREC) fue creada por Albert Ellis en el año 1956 y corresponde a una de las opciones de intervención psicológica más extendidas en la actualidad. Como su nombre indica, es una terapia que enseña a la persona cómo sus pensamientos irracionales basados en premisas infundadas e ilógicas afectan a sus emociones y su conducta de forma negativa.

El objetivo de esta terapia se puede resumir en conseguir cambiar la filosofía de vida de la persona, es decir, conseguir un cambio profundo en el punto de vista del individuo capaz de afectar a sus emociones y conductas tanto presentes como futuras. Para Ellis, pensamiento y emoción no son dos procesos diferentes sino que se yuxtaponen de forma significativa e incluso en algunos casos son la misma cosa. «Gran parte de lo que llamamos emoción no es ni más ni menos que un tipo de pensamiento —parcial— lleno de prejuicios y altamente evaluativo» (Ellis, 2006: 42). Tanto emociones como conductas son producto de las creencias del individuo, de su interpretación de la realidad.

Esta escuela representa una visión sumamente atractiva en la promoción de valores sociales y personales porque coincide con una filosofía plenamente humanista: acepta a la persona de manera incondicional con sus limitaciones, se centra especialmente en sus experiencias y valores, busca desarrollar el potencial de autorrealización de la persona, fomenta la responsabilidad sobre cómo interpretamos y vivimos la realidad, exalta la

autodirección en el propio comportamiento, promueve la inclinación por lo social, la tolerancia hacia uno mismo y los demás, y busca personas reflexivas y no conformistas. Es decir, que no sólo busca corregir áreas deficientes, sino desarrollar el potencial del individuo.

La idea-base en que se apoya esta escuela se puede condensar en tres principios: 1) la propia persona es la que crea, en gran medida, sus propias perturbaciones psicológicas; 2) la persona posee la capacidad de modificar de una manera significativa estas perturbaciones, y 3) las perturbaciones emocionales y conductuales proceden, en gran medida, de creencias irracionales, dogmáticas y absolutistas. La forma de intervenir se resumiría también en cuatro fases: 1) descubrir las creencias irracionales y discriminar entre ellas y sus alternativas racionales; 2) cuestionar estas creencias irracionales utilizando los métodos lógicos y empíricos de la ciencia, enseñando a la persona a establecer un patrón de debate interno consigo misma; 3) trabajar para interiorizar nuevas creencias racionales, y 4) continuar este proceso de refutación de las ideas irracionales durante el resto de la vida.

El modelo de trabajo que propone para cambiar los pensamientos erróneos se denomina *ABC*, aunque incluye una «*D*» y una «*E*». «*A*» es el *acontecimiento* activador, la experiencia; «*B*», de *beliefs*, es la interpretación o evaluación de la experiencia, de lo que ha sucedido, a partir de unas creencias, ideas y (pre)juicios, marcando la diferencia entre la realidad objetiva y la realidad percibida, y «*C*» son las *conductas* y emociones que aparecen como consecuencia de estas creencias. Cuando las creencias son lógicas, funcionales y racionales dan lugar a emociones o conductas deseables, pero cuando son ilógicas, disfuncionales e irracionales dan lugar a emociones y conductas indeseables.

Cuando se quiere modificar una emoción o conducta perturbadora entra en juego la «*D*», establecer *debates* con un prisma científico para cuestionar o refutar la creencia irracional que sostiene todo el proceso. Este cuestionamiento da lugar a unos *efectos*, «*E*», que se traducen en el establecimiento de creencias racionales que conducen a emociones apropiadas y conductas deseables. Generalmente, las personas tienen pocas dificultades para describir lo que ha ocurrido («*A*») y les gusta contar los detalles. Pero la clave para el cambio está en «*B*», en las creencias que han dado lugar a la interpretación de las experiencias. Además, las «*Aes*» históricas no pueden cambiarse nunca, pero las evaluaciones sobre ellas siempre se encuentran disponibles para discusión.

La TREC trabaja sobre tres aspectos de la conciencia que considera el origen de toda perturbación: 1) los *pensamientos automáticos*, fáciles de detectar con un poco de reflexión mediante la pregunta: ¿qué se dijo a sí mismo cuando sucedió X?, así como las inferencias que se derivan de esos pensamientos automáticos (¿qué pensó que significa eso?, ¿qué infirió de eso?); 2) las *cogniciones evaluativas*, menos obvias que los anteriores porque son las evaluaciones que realizamos en silencio, y 3) las *creencias irracionales nucleares*, las reglas de vida o filosofías básicas que están dentro de la

persona de manera inconsciente y de las que no se toma conciencia hasta que son puestas a prueba por una situación que obliga al cambio.

En esta escuela se considera que los trastornos psicológicos y de conducta se encuentran en la evaluación irracional que hace la persona sobre sí misma, los demás y el mundo que le rodea; evaluaciones que se radicalizan con exigencias absolutistas dogmáticas del tipo «debo» y «tengo que» y se aplican sobre uno mismo, los otros o la vida en general; evaluaciones que dan lugar a pensamientos distorsionados caracterizados por el tremendismo (resaltar en exceso el lado negativo de un acontecimiento), la baja tolerancia a la frustración (exagerando lo insoportable de la situación y calificarla de imposible) y la condenación (considerando que la naturaleza humana es «mala» por definición).

Las pautas para reconocer los pensamientos irracionales es discriminar si la argumentación que hace la persona es: radical-extrema (blanco o negro); sobregeneralizada (con palabras como «siempre», «nunca», «todo el mundo», «nadie»...); catastrófica (con palabras como «terrible», «espantoso», «el fin del mundo», «lo peor»...) centrada en lo negativo (viendo un futuro vacío, sin esperanza); poco científica (utilizando los sentimientos para argumentar y no las evidencias, los hechos o las pruebas); negando lo negativo (no hay problemas o no es importante, cuando lo es); extremadamente idealizado (todo de color de rosa); extremadamente exigente (con palabras como «deben» o «tienen», para sí mismos, los demás o el mundo), u obsesivo (cuando un pensamiento se convierte en lo único).

La labor del terapeuta es contradecir de forma directa las creencias irracionales de la persona; negar las supersticiones y la propaganda destructiva que aprendió en su infancia y que después ella misma ha seguido reforzando a lo largo de su trayectoria vital, animándola constantemente a cuestionar y reexaminar sus creencias; desadoctrinar y reeducar a la persona haciéndola consciente de cómo, desde niño, la sociedad, la familia y otras instituciones, directa o indirectamente, la han ido adoctrinando, imponiendo sus ideas y formas de pensar, tanto, que aprendió a ser un «pensador correcto» antes de aprender a pensar. El problema es que los sistemas de creencias no siempre son fáciles de identificar porque suelen ser hábitos sobreaprendidos que se han vuelto automáticos. La meta es conseguir la autonomía posterior para que la persona, en cualquier situación, localice sus frases autodestructivas y las cambie.

A continuación se muestran algunos ejemplos de creencias irracionales que comparten un gran número de personas, y los argumentos que ayudan a refutar ese patrón negativo:

— ***La idea de que es una necesidad extrema para el humano adulto ser amado y aprobado por prácticamente cada persona significativa de su comunidad.***

Cuestionamiento del patrón erróneo. Esto es una idea perfeccionista irreal porque siempre podrá haber alguien, un 1 por 100, que no te aprecie aunque seas simpático; es una idea que cuando se convierte en una necesidad extrema genera ansiedad porque no

sabes cuándo te aceptan o si todavía no te dan su visto bueno; a algunas personas no les gustaremos por sus propios prejuicios internos o simplemente les podemos ser indiferentes; para conseguirlo hay que gastar muchísima energía, y te puede convertir en servil olvidando tus propias necesidades y preferencias; además, al no saber qué demandan realmente de nosotros, nos lleva a actuar de forma insegura.

Nuevos patrones de pensamiento. El verdadero reconocimiento empieza por uno mismo y no debe depender de los demás; busca aprobación a través de actuaciones prácticas (compañerismo, ascenso profesional, etc.); si no te quieren, no es horroroso y terrible, sino frustrante; actúa de conformidad con tus intereses independientemente de que los demás estén de acuerdo o no; pregúntate ¿qué quieres hacer con tu vida?, en vez de «qué creo que les gustaría a los demás que hiciera».

— *La idea de que para considerarse valioso a uno mismo se debe ser muy competente, suficiente y capaz de lograr cualquier cosa en todos los aspectos posibles.*

Cuestionamiento del patrón erróneo. Nadie puede ser perfecto en todo y destacar en todo, de hecho mucha gente no destaca en nada; siempre habrá alguien que destaque y lo haga mejor que tú, y así nunca podrás estar satisfecho; en vez de la comparación con los demás es mejor buscar la autosuperación; intentar hacerlo bien es válido, pero exigir que todo tiene que salir bien es un error; el perfeccionismo puede llevar a enfermedades por estrés; la clave no es destacar, sino ser feliz, más que el éxito hay que pensar en qué me hace feliz; hay que descubrir cuáles son los intereses propios más positivos y agradables en la vida, y con decisión dedicar gran parte de nuestra corta existencia a ello; el perfeccionismo puede paralizar por el miedo a fallar.

Nuevos patrones de pensamiento. Disfrutar con el proceso, no sólo con el resultado; actuar para la propia satisfacción y no sólo por agradar o ser mejor que los demás; aprender a aceptar los propios errores y confusiones, aceptar que todos tenemos limitaciones; reconocer que el error es una valiosa fuente de aprendizaje.

— *La idea de que cierta clase de personas son viles, malvadas e infames y que deben ser seriamente culpabilizadas y castigadas por su maldad.*

Cuestionamiento del patrón erróneo. Las personas siempre hacen las cosas por alguna razón, y muchas veces son por causas inconscientes de situaciones fuertes del pasado que los superan; critica las conductas y no a la persona, animándoles a que no vuelvan a repetir esa conducta, una mala acción no hace mala a una persona, lo que hay es una conducta indeseable que por su bien y el de los demás es preferible que cambie; por nuestra naturaleza imperfecta lo normal es que todo el mundo cometa errores, no podemos condenar a la gente por nuestras exigencias perfeccionistas; más que castigar, piensa en cómo puedes mejorarlo para el futuro; el castigo, muchas veces, ha demostrado que no cambia las malas conductas; los errores por ignorancia se corrigen

educando.

Nuevos patrones de pensamiento. No se debe criticar por los fallos, comprende que inevitablemente se comenten errores por ignorancia o perturbación emocional; cuando la gente le culpabilice a uno, primero deberá preguntarse si ha hecho algo mal, y, si lo ha hecho, intentar mejorar su conducta, pero si no lo ha hecho, debe comprender que la crítica de los demás a menudo es problema de ellos, y puede deberse a algún tipo de defensa o perturbación; es mejor intentar comprender a la persona adoptando su punto de vista, mirando desde su marco de referencia, y si quiere que cambien su conducta, tomárselo con calma; aprende de los errores preguntándote ¿cómo puedo aprender de este error para que el fracaso sea menor la próxima vez?

— ***La idea de que es tremendo y catastrófico el hecho de que las cosas no vayan por el camino que a uno le gustaría que fuesen.***

Cuestionamiento del patrón erróneo. No hay ninguna razón para creer que las cosas deberían ser de forma diferente a lo que son, al margen de lo injusta o desafortunada que sea la situación actual de cada uno, pero sí muchas razones para que las cosas sean como son. Sentir perturbación es normal, pero estar seriamente perturbado por ello, no; más que la idea de que las cosas deberían ser distintas es más adecuado pensar que sería agradable que las cosas fueran diferentes; la tristeza o el abatimiento no arreglan las cosas, te ayudará empezar a actuar.

Nuevos patrones de pensamiento. Investiga hasta qué punto estás exagerando la situación respecto de lo que son; aprende de las situaciones, acéptalas como un desafío e intégralas de forma útil en tu vida; busca las cosas agradables de tu vida.

— ***La idea de que la desgracia humana se origina por causas externas y que la gente tiene poca capacidad, o ninguna, de controlar sus penas y perturbaciones.***

Cuestionamiento del patrón erróneo. Creer que lo que nos hace desgraciados es la gente y los acontecimientos es no asumir tu parte en el proceso; hoy en día la mayoría de las agresiones son psicológicas y su capacidad para hacer daño es mínima, a no ser que erróneamente uno crea que le pueden dañar. Las cosas te afectan porque dejas que te afecten. «No son las palabras o gestos lo que hieren, sino las propias actitudes y reacciones ante los símbolos»; puedes actuar sobre tus emociones, es difícil, pero no imposible. Si tienes en cuenta que las emociones están compuestas en gran parte por percepciones, pensamientos, evaluaciones y frases inadecuadas, podrás encontrar una fórmula para trabajar con ellas.

Nuevos patrones de pensamiento. Cuando te sientas abatido, aprende a reconocer que eres tú el que está creando esa emoción negativa por una reacción impensada. Toma conciencia de que eres tú el causante de esa emoción y que como en ti está la causa, en ti está la solución; revisa tus frases ilógicas, cuestionálas, desafíalas buscando pruebas de

su validez o error; con una filosofía sana de la vida se puede superar cualquier adversidad.

— *La idea de que algo es temible o peligroso; debo sentirme terriblemente inquieto por ello y pensar constantemente en la posibilidad de que ello ocurra.*

Cuestionamiento del patrón erróneo. Aunque te mantengas preocupado por el peligro, no por eso desaparecerá; es sabio prever la posibilidad de sufrir un peligro, planear cómo evitarlo y, si ocurre, buscar maneras de afrontarlo con éxito. Lo único que hacen los miedos es paralizarnos, e impiden que afrontemos la situación de manera eficaz. Además, cuanto más afectado, menos posibilidad hay de ser objetivo con la situación; cuando te obsesionas, todo responde a tu pensamiento; investiga qué estás exagerando con el miedo; aceptar lo inevitable y disfrutar hasta el momento es de sabios; lo que suele ocurrir tras el suceso peligroso normalmente no es tan grave. No dramatices porque no te va a llevar a nada.

Nuevos patrones de pensamiento. El peligro no está fuera, sino en tu mente. Analiza tus frases interiorizadas y transfórmalas en una filosofía más sana y realista: «podré hacerle frente»; el miedo irracional no quita el peligro, lo aumenta; quizá el miedo es por lo que los demás van a pensar de ti; si después de trabajar vuelve a aparecer el miedo, es normal, hay que seguir entrenándose.

— *La idea de que dependo de los demás, necesito un maestro, un mentor, en el que confiar y que me diga lo que tengo que hacer en cada momento.*

Cuestionamiento del patrón erróneo. No es bueno que los demás piensen y decidan por uno mismo, sé un colaborador y no un criado; si hacemos lo que los demás nos dicen, estamos desaprovechando nuestra vida; aprenderás menos cosas y te convertirás en más dependiente de los demás; uno va perdiendo la confianza en sí mismo al ponerla toda en el otro; al perder la confianza aumenta la ansiedad.

Nuevos patrones de pensamiento. Acepta el hecho de que te han dado una vida, tu vida, y que en realidad estás sólo; acepta que no es horrible tener que tomar decisiones y ser responsable de ellas; sólo tú puedes conocer tus verdaderas inquietudes y necesidades; es mejor cometer errores por propia elección que vender el alma por una ayuda innecesaria de los demás; acepta la ayuda de los demás cuando la necesites.

— *La idea de que mi historia pasada determina mi conducta actual y que algo que me pasó alguna vez y me conmovió debe seguir afectándome indefinidamente.*

Cuestionamiento del patrón erróneo. Es falso generalizar que cuando una cosa ha sido verdad en una circunstancia, es verdad en todas las circunstancias; por lo general, existen muchas alternativas para cualquier problema; si sigues haciendo y pensando

siempre lo mismo, es difícil que encuentres alternativas mejores y posibles para resolver los problemas actuales; cuida de no buscar excusas en el pasado para no enfrentarte al momento presente.

Nuevos patrones de pensamiento. En el presente está la posibilidad de crear un futuro, y presumiblemente más satisfactorio que hoy; ¿sigues actuando igual que cuando tenías 15 años?; no hay una consecuencia directa entre los hechos del pasado y los actuales, aunque sí una cierta tendencia a repetir los hechos del pasado; el pasado del mañana es el presente de hoy; transformando tu conducta de hoy modificas el pasado; millones de seres humanos han modificado su conducta y no hay ninguna razón para que tú no puedas estar entre esos millones.

— *La idea de que tengo que sentirme muy perturbado y preocupado por los problemas de los demás.*

Cuestionamiento del patrón erróneo. Los problemas del resto con frecuencia tienen poco o nada que ver con nosotros y no es normal estar «sumamente» preocupado; es un error creer que por disgustarnos por la conducta de los demás mejorará de forma mágica la nuestra; tenemos poco poder para cambiar a los demás.

Nuevos patrones de pensamiento. En verdad, ¿merece la pena preocuparse en exceso por los problemas de los demás?; más que preocuparte intenta hacerles ver sus errores y ayúdales con cariño a superar los obstáculos; si no puedes cambiar a los demás, al menos no te enojos.

— *La idea de que inevitablemente existe una solución precisa, correcta y perfecta para los problemas humanos y que si no se encuentra viene la catástrofe.*

Cuestionamiento del patrón erróneo. No hay seguridad, ni perfección, ni verdad absoluta en el mundo. La realidad sigue su curso aunque intentemos controlarla. Acepta la realidad y no creas que se puede conocer totalmente o que tienes que controlarla, o que deben existir soluciones perfectas para todos los problemas; las cosas, muchas veces, no se pueden solucionar de forma inmediata; a menudo, el perfeccionismo dificulta las soluciones o las limita.

Nuevos patrones de pensamiento. Ante un problema, mira las alternativas y busca cuál es más práctica y factible en lugar de la perfecta; las soluciones límite no son las adecuadas, son mejor las moderadas e intermedias; el error es humano y al principio es normal que las decisiones sean mediocres o equivocadas.

2. TEORÍA COGNITIVA. AARON T. BECK

Esta escuela, creada por Aaron T. Beck, tiene como objetivo básico modificar las

creencias y los pensamientos disfuncionales de la persona, denominados con el término de «esquemas». Según el autor, el niño, a lo largo de su desarrollo evolutivo, y por la influencia de sus padres, amistades y la cultura que le rodea, interioriza numerosas reglas o fórmulas a través de las cuales «intenta dar un sentido» al mundo. Supuestos básicos, estructuras mentales o esquemas, teñidos de significados y valores personales, que sirven para: *a)* filtrar, organizar, almacenar, diferenciar, codificar y recuperar la información; *b)* transformar los datos en pensamientos; *c)* categorizar y evaluar las vivencias, y lo más importante, *d)* dotar de significado, relevancia e importancia a las experiencias y vivencias con relación a uno mismo, al entorno y a la realidad.

La premisa de partida en la terapia cognitiva (TC) es que los esquemas o representaciones que las personas hacen del mundo no dejan de ser, en el mejor de los casos, simples aproximaciones a la realidad. Cualquier experiencia está compuesta por una infinidad de estímulos, de los cuales cada persona escoge selectivamente algunos para contextualizar la situación y dotarla de significado. Esto explica cómo cada persona, aun estando en la misma situación, la interpreta de manera diferente. La perturbación se produce cuando la persona cree que la visión distorsionada sobre sí misma y el mundo son la representación verídica de la realidad. La persona se hace entonces presa de las denominadas «distorsiones cognitivas» y «pensamientos negativos automáticos» en el procesamiento de la información y su interpretación.

Según Beck et al. (2010), las *distorsiones cognitivas* más importantes a la hora de interpretar una situación son:

Inferencias arbitrarias	Adelantar conclusiones en ausencia de evidencias o frente a evidencias contrarias a la conclusión.
Abstracción selectiva	Centrar la atención en un detalle extraído fuera de su contexto y contextualizar toda la situación según ese fragmento.
Generalización excesiva	Generar una regla general o conclusión sobre la base de uno o varios hechos aislados y aplicarla a contextos relacionados o no.
Maximización/minimización	Magnificar o minimizar un evento.
Personalización	Atribuirse a uno mismo las causas de fenómenos externos sin existir una base firme de dicha conexión.
Pensamiento absolutista o dicotómico	Clasificar las experiencias según una o dos categorías opuestas.

Las distorsiones cognitivas representan un pensamiento: *parcial*, que ha perdido la referencia del conjunto; *absolutista y enjuiciador*, que olvida la escala de grises y la neutralidad; *inmovilista e irreversible*, que se ancla en una posición sin posibilidad de cambio o solución, y *cargado de negatividad* hacia uno mismo, el mundo y el futuro.

En cuanto a los *pensamientos negativos automáticos*, se hace referencia a *pensamientos o imágenes negativas de las que uno puede no ser consciente a menos que les preste atención*. Pensamientos: *a) automáticos*, que actúan como «reflejos» que se activan sin ningún razonamiento previo; *b) irracionales e inadecuados*; *c) que parecen completamente plausibles* y se aceptan como representaciones objetivas de la realidad, como «verdades»; *d) involuntarios*, porque cuesta detenerlos, y *e) que emiten juicios de valor*. Como son automáticos, habituales y creíbles, la persona rara vez se detiene a probar su validez.

Frente a estos patrones desadaptativos y erróneos, la TC busca que la persona: *a) los identifique, controle y modifique por interpretaciones más realistas que ayuden a resolver el problema o situación*; *b) tome conciencia de la relación existente entre cognición-afecto-conducta*, comprendiendo cómo los sentimientos y actos están determinados en gran medida por el modo en que se interpreta la realidad, y *c) adquiera cierta distancia psicológica respecto a sus problemas para abrirse a la posibilidad de pensar sobre sus propios pensamientos y sentimientos*.

El proceso de intervención incluye, en otros aspectos:

1. *La identificación y el registro de los pensamientos y creencias disfuncionales o negativas y los supuestos subyacentes que generan respecto a sí mismo y su entorno*. La meta es que la persona sea capaz de identificar lo más rápidamente posible las cogniciones distorsionadas.
2. *La modificación de los esquemas disfuncionales*. Que supone la puesta en duda de los pensamientos distorsionados que trae la persona, y la demostración de que muchos tienen su origen fuera de la persona, en la propia cultura o en nuestro entorno, para animarla a que empiece a pensar por sí misma. Se muestra cómo muchas personas se ocupan de pensar por ella y cómo ha asumido puntos de vista que no le pertenecen.

La herramienta para conseguirlo es el «pensamiento hipotético», es decir, se enseña que todo pensamiento es una hipótesis, un supuesto, acerca de las cosas, y que toda hipótesis, para convertirse en conocimiento, debe ser probada y contrastada con la realidad. De este modo, se anima a la persona a examinar y someter a prueba sus pensamientos automáticos a través de la búsqueda de las evidencias que confirmen su veracidad y el análisis de los múltiples factores que pueden estar influyendo, con el simple fin de que pueda hacer un análisis más correcto de cómo son las cosas. Además, se la orienta en la búsqueda de soluciones alternativas para ampliar su adopción de perspectivas sobre sus problemas superando el anclaje del imposible o irresoluble.

3. *Puesta en acción*. Se establece una progresión de actuación para que la persona se enfrente a sus miedos y bloqueos.

En el año 1994, Jeffrey E. Young creó la «Teoría Centrada en Esquemas» como una

ampliación de la Terapia Cognitiva de Beck para abordar el cambio de conducta en aquellas personas con las que parece que no se avanza en el cambio. Para este autor, estas personas están presas de las llamadas «trampas vitales», es decir, las personas, muchas veces, prefieren seguir atadas a sus creencias, aunque sepan que son erróneas porque son tan familiares que sin ellas se sentirían perdidas.

Dentro de esta corriente se pueden aprovechar algunas estrategias básicas muy buenas para trabajar con los alumnos, porque siempre se pueden localizar en ellos algunos de los patrones negativos que señala este autor: personas que desconfían sistemáticamente de las demás, personas que necesitan ganar la confianza de las demás a toda costa, personas que dependen totalmente de otra persona; personas que creen que nunca las comprenderán; personas que se sienten aisladas porque se consideran muy diferentes o poco atractivas a las demás; personas que se infravaloran constantemente; personas que sólo atienden a sus intereses; personas que tienen normas tan estrictas que son hipercríticas consigo mismas o con las demás; personas que se sienten especiales y superiores a las demás.

3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A) Una estrategia que puede elaborar el educador para trabajar con el alumnado sobre las creencias irracionales es elaborar un cuestionario en donde los alumnos puntúen entre 1 a 10 el grado de identificación con cada creencia (siendo 1 la menor identificación y 10 la mayor). Después, se pueden establecer grupos de trabajo con las personas que han coincidido en puntuar alto en la misma creencia irracional y ofrecerles como lectura los argumentos de refutación que se han explicado anteriormente en este texto para generar un debate sobre las nuevas perspectivas con las que pueden afrontar el problema:

(Descargar o imprimir)

Es esencial caer bien a todos mis amigos y a todos mis compañeros de clase. (Creencia distorsionada: es una necesidad extrema ser amado y/o aprobado por todas las personas significativas de mi vida.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sólo me considero competente cuando hago todo perfecto. (Creencia distorsionada: para considerarme valioso tengo que ser muy competente y capaz de lograr cualquier cosa en todos los aspectos posibles.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A aquellos que se portan mal hay que castigarlos y hacerles pagar por ello. (Creencia distorsionada: algunas personas son tan malvadas e infames que deben ser seriamente culpabilizadas y castigadas por su maldad.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cuando no salen las cosas como quiero me siento tremendamente frustrado y parece que se hunde el mundo. (Creencia irracional: sería tremendo y catastrófico que las cosas no vayan por el camino que a mí me gustaría que fuesen.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Es imposible controlar las cosas malas que nos ocurren y nuestra reacción ante ello. (Creencia irracional: todas nuestras desgracias dependen de factores externos que no puedo controlar y no tengo capacidad de controlar mis emociones negativas.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A veces pienso que van a pasar cosas tan negativas que no puedo parar de pensar en ello y me siento bloqueado. (Creencia irracional: creo que va a pasar algo temible o peligroso, debo sentirme terriblemente inquieto por ello y pensar constantemente en la posibilidad de que ello ocurra.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Me siento tan inseguro que necesito un buen amigo que me ayude a decidir lo que tengo que hacer. (Creencia irracional: siento que dependo mucho de los demás, que necesito tener a una persona en la que confiar y que me diga lo que tengo que hacer en cada momento.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mi historia pasada determina mi conducta actual y aquello que una vez me pasó seguirá afectándome indefinidamente. (Creencia irracional: cuando algo ha sido «verdad» en una circunstancia, será verdad en todas.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cuando alguien que es muy cercano me cuenta un problema me afecta tanto que llego a pasarlo mal. (Creencia irracional: hago tan míos los problemas de los demás que me siento igual o más afectado que ellos.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si no encuentro la solución perfecta, me siento fatal. (Creencia irracional: siempre tiene que haber una solución precisa, correcta y perfecta para los problemas humanos y si no se encuentra viene la catástrofe.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B) Otra dinámica puede ser animar a los alumnos a localizar pensamientos irracionales o erróneos que existen en el mundo del deporte. Por ejemplo: «el deporte fomenta valores positivos por sí mismo», «mi deporte es el mejor», «lo importante es ganar siempre», «si pierdo, soy un fracasado», «si alguien hace algo malo, hay que castigarle», «las chicas no valen para el deporte», «el reglamento es sagrado», etc. Luego, presentar cada patrón como si fuese una hipótesis y animarles a buscar los argumentos a favor y en contra de su contenido para hacer un debate en clase. Al final, tienen que presentar opciones sobre cómo se podría asumir ese patrón desde una perspectiva más positiva y elaborar un póster recordatorio que se utilizaría en caso de que ellos mismos caigan en ese mismo patrón. *Variante:* el profesor puede localizar patrones irracionales en su grupo y proponerlos en clase para hacer la misma dinámica. Por ejemplo: «se puede ganar sin esfuerzo», «son tan buenos que nunca podremos ganar», «si hemos perdido, todo ha sido inútil», «sólo juego con los que me caen bien», etc.

C) Se puede pedir al alumnado que en su diario de clase localice algún pensamiento irracional que ha descubierto en sí mismo o en el grupo y animarle a localizar los argumentos a favor y en contra preguntando a sus compañeros y amigos.

D) Establecer un listado de frases inconclusas (técnica que se explicará más adelante en la corriente de clarificación de valores) para localizar creencias irracionales utilizando como referente los errores cognitivos de la argumentación radical-extrema, sobregeneralización, catástrofe, visión negativa, exigencia extrema, etc. Después, pedirles que busquen ejemplos que pongan en entredicho su afirmación:

(Descargar o imprimir)

- Si no ganamos siempre, ...
- En el deporte nunca ...
- En mi deporte todo el mundo ...
- En el equipo nadie debe ...
- Sería terrible que mis compañeros ...
- Es espantoso que ...
- Lo peor que puede pasar en la competición es ...
- En los entrenamientos nunca podré ...
- Mis compañeros deben ...
- Mi profesor tiene que ...

Variante: se puede pedir que, por parejas, cada alumno pase sus respuestas a otro compañero y que éste busque argumentos en contra de su afirmación para que en la siguiente sesión se establezca un debate entre ellos.

E) Pedir al alumnado que describa la personalidad de dos personas de su entorno a las que admira indicando quiénes son y por qué siente esa admiración. Luego, pedir que se imaginen y escriban cómo actuarían esas dos personas ante diferentes situaciones conflictivas: perder un partido, recibir una crítica del profesor, tener un mal día de clase...

F) Pedir a los alumnos que realicen una lista de aquellas situaciones de clase y de la competición contra las que no pueden hacer absolutamente nada y aquellas en las que pueden intervenir de alguna manera. *Variante:* el listado lo puede hacer el profesor mezclando situaciones de los dos tipos para después pedir a los alumnos que decidan a qué tipo de situación se refiere cada una, por ejemplo: que esté cerrada la instalación porque hay obras; que se sientan tristes por perder un partido; que un compañero no quiera dirigirles la palabra; que en la competición sólo puedan jugar cinco jugadores por equipo, etc.

G) Pedir a cada alumno que realice un test sobre la imagen social que cree proyecta el mismo sobre en sus compañeros y luego pedirle que valore la imagen social que proyectan sus compañeros en clase. La idea es que luego se compare las dos imágenes para ver si coinciden o no.

H) Hacer un listado de situaciones negativas que el alumnado va a poder vivir en el futuro y que plantee estrategias o soluciones que puede adoptar para evitar las emociones negativas que se van a despertar; por ejemplo:

1. Tener que dejar el equipo porque me cambio de centro.
2. Perder la final en un campeonato superimportante.
3. No recibir el apoyo de los compañeros.
4. Un día de esos en los que no me salen nada bien los ejercicios.
5. No poder ir a un partido muy importante porque me ponga enfermo.
6. Sentir que el árbitro va con el equipo contrario.

I) Pedir al alumno que identifique qué problemas de actitud tiene en clase (autocontrol, cooperación, respeto al material, etc.) y que defina primero, él solo, una progresión de las acciones que puede hacer para cambiar dicha actitud. A continuación animarle a pedir consejo a su mejor amigo de clase para tener más ideas, luego al grupo y finalmente al profesor.

J) Debate sobre el fracaso. ¿Cómo definirías el fracaso?, ¿cuáles son los criterios que definen el fracaso?, ¿existen grados de fracaso?, ¿hay fracasos que son más fracasos que otros?, ¿un fracaso parcial significa un éxito parcial?, ¿en qué aspectos de tu vida te consideras que has fracasado?, ¿hasta qué punto el fracaso implica que no puedes mejorar y alcanzar el éxito?, ¿fracasar en conseguir un objetivo significa que eres un

fracasado como persona?, ¿cuánto tiempo hay que sufrir por culpa de un fracaso?, ¿fracasar en algo implica obligatoriamente el rechazo por parte de los demás?, ¿estamos exagerando, personalizando, siendo catastrofistas, etc.?, ¿tienen una base lógica nuestros pensamientos?, ¿hay otras maneras de enfocar la situación?...

K) Debate sobre el valor de la «justicia». ¿Qué situaciones de la vida son injustas?, ¿hasta qué punto la justicia es aleatoria?, ¿hasta qué punto estás de acuerdo en que «si soy bueno, no puedo recibir ninguna injusticia»? ¿Qué piensas de la siguiente situación? «Un empleado, en muchos casos, piensa: yo hago todo el trabajo, debería ganar más, no es justo, y es normal que el jefe también piense: yo produzco el capital, hice la inversión, me arriesgué, debo obtener más beneficios en vez de repartirlo entre mis empleados». ¿Qué opinas de esta idea? «Más que pensar en justicia o injusticia, que es algo abstracto, hay que plantearse un objetivo y definir los pasos para conseguirlo».

L) Confeccionar un diario de clase en el que cada alumno tenga que apuntar: tres recuerdos positivos de lo que les ha pasado en el día y en clase, una cosa importante que hayan aprendido en el día y en clase; una cosa positiva que hayan hecho por los demás en el día y en clase; un detalle positivo que van a tener con alguien; una cosa por la que se sienten agradecidos.

M) Responder con sí o no:

(Descargar o imprimir)

Sí	No
----	----

Siempre que he perdido un partido, ¿me he sentido mal?

Perder un partido ha significado siempre perder el siguiente.

Si no me salió bien un ejercicio ayer, no me saldrá bien mañana.

Si un día me salen mal las cosas, al día siguiente también.

Establecer después un debate con los alumnos en el que se reflexione si «el pasado condiciona siempre el futuro».

N) Animar a los alumnos a reflexionar en su diario sobre «preguntas del millón» con relación a diferentes temas: 1) *Relaciones sociales*. ¿Qué tipo de amigos te gustaría tener en tu vida?, ¿qué grado de implicación quieres tener con tus amistades?, ¿qué cualidades te gustaría que tuviese tu pareja?, ¿qué grado de implicación quieres tener con tu comunidad (equipo, familia, colegio, etc.)? 2) *Autonomía*. ¿Qué nivel de independencia

necesitas para no sentirte agobiado?, ¿te gusta más dedicar tu tiempo a actividades que haces tú solo o con los demás?, ¿qué actividades te gustan?, ¿hasta qué punto vives la vida que quieres vivir? 3) *Autoestima*. ¿Cuáles son tus cualidades y capacidades más positivas y cómo puedes desarrollarlas?, ¿cuáles son tus debilidades y cómo puedes corregirlas? 4) *Preocupación por los demás*. ¿Cómo puedes contribuir a hacer un mundo mejor?

Ñ) Animar a los alumnos a escribir individualmente una carta personal a diferentes personas en la que expresen sus sentimientos y cómo podrían ser las cosas más armónicas y positivas:

- A los jugadores del equipo contrario con los que hemos perdido para decirles cómo nos sentimos, qué hemos aprendido con ellos y cómo nos habría gustado que nos hubiesen tratado al final.
- A los jugadores del equipo contrario a los que hemos ganado en la que contemos lo que hemos aprendido con ellos y lo que nos ha gustado de su juego.
- A los padres que muestran un comportamiento negativo en las gradas para decirles cómo nos sentimos, cómo se podría sentir su hijo y qué actitud nos gustaría que tuviesen.
- A un jugador profesional de su deporte para expresar lo que más nos gusta de él y lo que nos gustaría que hiciese para ser un modelo cada vez mejor.
- A sus compañeros de equipo para decirles cómo nos sentimos y cómo queremos que nos traten.
- Al educador para decirle cómo nos sentimos, qué es lo que más nos gusta de él, para darle las gracias por algo y para orientarle sobre cómo puede actuar mejor en su interacción conmigo.

Escuelas constructivistas

A lo largo de la historia se pueden identificar destacados personajes de los ámbitos de la filosofía y la física (Kant, Hume, Schopenhauer, Vaihinger, Schrodinger, Heisenberg...) que han defendido la idea de construcción de la realidad. En psicología, el término constructivismo hace referencia a una posición epistemológica en la que se considera que las personas, al no poder acceder directamente al conocimiento de la realidad, participan en un proceso activo de construcción de la misma a través del significado que otorgan a los acontecimientos, significado que, por otro lado, determina y organiza las conductas, las emociones y los pensamientos.

Según esta corriente, no podemos acceder a un conocimiento objetivo del mundo. La realidad tiene que ver más con quienes somos como personas, la educación recibida, los patrones familiares experimentados, el grupo cultural al que se pertenece, la época que ha tocado vivir e incluso la especie a la que se pertenece, que con lo que es en sí la realidad, y, lo más importante: aunque todos compartimos la misma realidad con los demás, cada uno vive en y desde unas realidades personales exclusivas fundamentadas en la red o matriz de significados personales que ha otorgado a la experiencia. El constructivismo aportó un nuevo paradigma en el que se considera la experiencia como causa y el mundo como consecuencia, en el que lo relevante es el sistema que recibe la información más que la información misma, y anima a que antes de buscar un problema o una solución se exploren las premisas subyacentes tanto en el problema como en la solución.

El constructivismo presupone que las personas: 1) son seres activos en el desarrollo de sus propias vidas, capaces de construir quiénes son y cómo son con sus elecciones; 2) disponen de un sistema de autoorganización que ordena y organiza las experiencias que viven, para construir una realidad personal dotada de significado; 3) toman el yo como referencia de toda experiencia; 4) viven inmersas en redes sociales que configuran, delimitan y transforman su noción del yo y los significados que aportan a las cosas, y 5) se enfrentan a un desarrollo vital constante basado en reorganizar los significados de sus vivencias con vistas a restablecer un equilibrio estable.

En psicología, el constructivismo tuvo su punto de partida en la obra de Jean Piaget y descansa en tres conceptos clave: *asimilación*, el proceso de filtrar o interpretar toda información que procede del exterior de acuerdo con la experiencia, las creencias y los conocimientos previamente adquiridos; *acomodación*, el proceso de transformar esas mismas experiencias, creencias y conocimientos adquiridos para adaptarse a las exigencias del entorno, y *reequilibrio*, el proceso de intentar volver a encontrar un

equilibrio estable cuando somos desafiados en nuestros sistemas de interpretación de la realidad. Estos principios nos informan de que el desarrollo humano no es un proceso lineal, sino más bien un camino que también incluye puntos de fricción frecuentes, círculos repetitivos, regresiones ocasionales y caídas inesperadas, una perspectiva que acepta que todo lo que nos ocurre es parte del proceso evolutivo y que considera los problemas no como algo negativo, sino como una parte del proceso de reorganización del sistema para evolucionar.

El constructivismo radical sería desarrollado más tarde por Ernst von Glasersfeld, y expandido a otras disciplinas a través de figuras como Gregory Bateson (antropología), Heinz von Foerster (cibernética), Paul Watzlawick (comunicación), Humberto Maturana y Francisco Varela (biología)...

Las premisas más importantes que aporta esta corriente se pueden resumir en:

- *Cada persona construye su realidad, y hay tantas realidades como personas.* No existe una realidad «verdadera», lo que hay son tantas realidades como diversas interacciones hay entre sujetos y realidad. En la intervención es importante conocer cómo construye su realidad la persona preguntando por los significados otorgados a las cosas en vez de presuponerlos.
- *Cada persona construye la realidad que después padece.* Cualquier problema se puede considerar simplemente como una forma de interpretar la realidad de entre las múltiples posibilidades que tendría la persona. Nuestros significados son ficciones, valiosas y útiles, pero ficciones al fin y al cabo. No luchamos, reímos o lloramos por el mundo «real», sino por las construcciones construidas. La clave en la intervención es cambiar la percepción de la realidad, la cosmovisión de la persona que ha dado lugar al problema.
- *Revisión de la noción de lo que se puede considerar como «normalidad» en las personas.* A diferencia de las ciencias médicas, que disponen de claras referencias para establecer objetivamente si el cuerpo funciona dentro de la normalidad o padece una patología, en el ámbito psicológico no es tan sencillo. Si las personas construyen su realidad, lo que se considere como comportamiento «normal» no dejaría de ser otra «construcción» codificada por las ideologías y las convicciones de la cultura en la que nace la persona. En la intervención hay que ser consciente de que simplemente se está aportando otra construcción a la persona, más útil y menos dolorosa, más adecuada para emitir conductas que se adapten mejor a la situación que padece, pero una construcción tan ficticia como la anterior permite la cómoda ilusión de la llamada «salud mental» y de creer que deja ver las cosas como «realmente son».
- *La noción de «relativismo cultural».* Si todo es construcción, no se puede defender que una cultura, una escuela, una religión, una terapia, etc., esté en posesión de la «auténtica verdad». Lo mejor es mantener cierta posición de

humildad y abandonar el absolutismo de la certeza. Sin embargo, no se debe creer que el constructivismo defiende el «relativismo salvaje», todo lo contrario, considera que no toda construcción es igualmente válida, que hay opiniones y acciones más útiles que otras a la hora de aumentar o disminuir las posibilidades de adaptación armónica con la realidad. En la intervención, este principio ha ensalzado la idea de que no hay una única forma «correcta» o «válida» de vivir la propia vida. Puntos de vista diferentes pueden ser igual de válidos y ajustarse igual de bien a los hechos.

- *La importancia del lenguaje como constructor de significados.* El lenguaje es el vehículo a través del cual se crean los significados para construir la realidad. Aunque el código lingüístico es compartido, el significado que aportan las palabras debe considerarse individualizado a la persona que las emite en función de su *experiencia* y el *contexto*.

Dentro de este bloque de contenidos se van a describir la teoría cognitivo-evolutiva de Jean Piaget, la teoría cognitivo-estructural de Lawrence Kohlberg, la teoría de los constructos personales de George Kelly, la teoría evolutiva-estructural de Vittorio Guidano y Giovanni Liotti y los aspectos fundamentales de la psicología evolutiva a la hora de promocionar los valores sociales y personales.

1. TEORÍA COGNITIVO-EVOLUTIVA O EPIGENÉTICA. JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET

Jean Piaget (1896-1980) representa uno de los referentes esenciales dentro de los ámbitos de la psicología evolutiva y la pedagogía. Fue el creador de la teoría «epigenética», una teoría del conocimiento (epistemología) que busca explicar cómo se produce la génesis del pensamiento o la inteligencia en la persona (genética).

El autor, bajo la influencia de su formación en biología, consideraba que ciertos procesos subyacen a todo aprendizaje en todas las especies. En particular, concedió protagonismo a dos procesos esenciales: *a) la adaptación*, todo ser vivo trata de adaptarse a los cambios constantes de su entorno para poder sobrevivir, y *b) la organización de la experiencia*, toda nueva información debe encajarse dentro de las estructuras ya existentes, generando un grado de complejidad creciente en dichas estructuras.

A su vez, dentro del proceso de adaptación identificó tres factores clave: la asimilación, la acomodación y la reequilibración. La *asimilación* es la interpretación de toda nueva información procedente del exterior según las estructuras (esquemas) ya existentes en el organismo. En el ámbito cognitivo se traduce en la tendencia que tienen las personas a ver las cosas en función de sus experiencias previas, patrones y creencias

mentales. La *acomodación* es la modificación de las estructuras para adaptarse a las exigencias del exterior, o, lo que es igual, la capacidad de adoptar nuevas perspectivas y ampliar nuestras ideas. La evolución de todo organismo hace que, gradualmente, estructuras estabilizadas hasta el momento se vuelvan obsoletas o disfuncionales a las exigencias del entorno. La supervivencia del sistema requiere un cambio o reorganización, lo que le obliga a sustituir antiguas ideas por otros nuevos contenidos y modalidades de funcionamiento más acordes con la realidad. La *reequilibrio* es el proceso por el cual todo organismo trata de mantener un estado constante de equilibrio (equilibrio entendido como «estabilidad» y no como «inmovilidad»). En el proceso de adaptación, el entorno provoca que el organismo sufra constantes perturbaciones y desequilibrios por la emisión de información contradictoria que discrepa con los esquemas existentes en el organismo. Frente a este conflicto, se activa un proceso de reequilibración (basado en la asimilación y la acomodación explicadas anteriormente) que trata de resolver la discrepancia. Si lo consigue, se produce una evolución o progreso en el organismo hacia un nivel de equilibrio más elevado y complejo.

La teoría cognitivo-evolutiva de Piaget es considerada «constructivista» y «estructuralista» porque entiende que la persona, según sus diferentes necesidades fisiológicas, afectivas o intelectuales, genera en su desarrollo, de forma progresiva, a través de diferentes fases o estadios, distintas «estructuras cognitivas» que le ayudan a organizar la experiencia y adaptarse a su medio.

1.1. Estadios evolutivos de la inteligencia

A través de sus tres hijos, Piaget investigó el desarrollo evolutivo de la inteligencia y el resultado fue la identificación de cuatro períodos universales progresivos que surgen desde el bebé hasta la adolescencia: sensoriomotor, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales. De forma resumida, su teoría viene a decir que las estructuras psicológicas se construyen en su inicio a partir de los reflejos que después se organizan durante la infancia en el formato de esquemas de conducta. Durante el segundo año de vida, estos esquemas se internalizan de acuerdo con el formato de modelos de pensamiento que terminarán por desarrollarse durante la infancia y la adolescencia bajo el formato de complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. En la tabla siguiente se muestra un resumen de los factores más importantes que caracterizan cada período.

Período	Edad (años)	Descripción
		— Conocimiento del mundo a través de la acción motriz sin imágenes mentales.
		— Centro de atención en descubrir su cuerpo y el resultado de sus movimientos.

Sensoriomotor	0-2	<ul style="list-style-type: none"> — No hay diferencia entre el yo y el mundo exterior. — No hay noción del yo ni de objetos externos. — Aprendizaje por ensayo-error. — Del reflejo a la creación de esquemas coordinados. — Comprensión de la permanencia del objeto. — Desarrollo de la noción de lo agradable-desagradable, placer-dolor... — Vive en el presente del aquí y ahora.
Preoperatorio	2-6	<ul style="list-style-type: none"> — Aparición del lenguaje, y con él las representaciones mentales. — Incorporación de la idea del pasado y del futuro. — Egocentrismo que impide entender plenamente el punto de vista del otro. — Etapa de centración o prestar atención a un solo aspecto de las cosas. — Fase del juego simbólico para revivir sus conflictos y armonizarlos. — Desarrollo de la simpatía-antipatía, respeto y autoestima. — Fase de gran curiosidad expresada con las frases «¿por qué?/esto ¿qué es?». — Etapa de animismo en donde todo está vivo y tiene intención. — Afirma las cosas sin demostrarlas jamás. — Período donde cobra gran importancia el dibujo.
Operaciones concretas	6-12	<ul style="list-style-type: none"> — Etapa de escolarización. — Capaz de operar (sumar, restar, formar grupos, clasificaciones, seriaciones...). — Razona sobre lo que tiene delante, pero le cuesta ver lo hipotético. — Fase de descentración; puede comprender cómo se compensan los cambios. — Aprende la noción de conservación de masa, peso, volumen, longitud... — Comprende la reversibilidad de las acciones; volver atrás las acciones. — Se empieza a establecer la capacidad de empatía. — Justifica sus propias opiniones. — «Lo que te hacen es igual que lo que tienes que hacer».
Operaciones formales	12-	<ul style="list-style-type: none"> — Aparece el razonamiento hipotético-deductivo. — Capacidad de adoptar diferentes puntos de vista al propio. — Capacidad de tener en cuenta las diversas posibilidades sobre un problema. — Puede operar sobre el «si..., entonces...», «y si», «podría ser»... — Capacidad para pensar sobre lo abstracto y sobre su propio pensamiento. — «Debes tratar al otro no como te trata, sino como querías que te tratara».

Las implicaciones pedagógicas de los descubrimientos de Piaget han sido numerosas, pudiendo destacar entre ellas: la necesidad de que los objetivos pedagógicos estén acordes con la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño y su desarrollo mental, y que los contenidos no sean considerados como fines en sí mismos, sino como instrumentos para apoyar el desarrollo evolutivo natural en el niño; la definición del aprendizaje como un proceso constructivo interno y de reorganización cognitiva; la

comprensión de que para favorecer el desarrollo hay que buscar conflictos cognitivos o contradicciones cognitivas que activen los procesos de asimilación, acomodación y reequilibración o que para favorecer el crecimiento intelectual óptimo sea necesario aportar una «novedad moderada», es decir, estímulos que no sean ni muy conocidos ni totalmente nuevos; que la educación debe construirse sobre la curiosidad natural del niño y la tendencia natural a actuar sobre el entorno para aprender; o que la interacción social es base para apoyar el desarrollo cognitivo.

1.2. Evolución del criterio moral

Dentro de los múltiples campos de estudios que despertaron el interés de Piaget, también cobró especial atención el desarrollo del criterio moral en el niño. Éste, influido por las ideas de Émile Durkheim, en las que se defendía que la esencia de la educación moral era enseñar a los niños a ceñirse a la obediencia de las reglas morales de la sociedad, decidió investigar los estadios del pensamiento moral en el niño desde tres perspectivas: el respeto a las reglas, el concepto de justicia y la intencionalidad en la acción. La conclusión final a la que llegó es que existen dos formas de pensamiento moral: la *heteronomía moral*, o hacer las cosas porque lo manda la autoridad, y la *autonomía moral*, en la que el individuo puede elegir sus principios gracias a la convivencia con los demás.

1.2.1. Evolución del pensamiento moral en el respeto a las reglas

Piaget considera que toda moral consiste en un sistema de reglas y que la esencia de cualquier moralidad debe buscarse en el respeto que el individuo adquiere con ellas. De acuerdo con esta premisa, analizó el razonamiento moral del niño respecto a la regla en sus juegos infantiles, y, apoyándose en historias de conflicto moral, enfocó su atención en dilucidar las dificultades que experimenta el niño para comprender las reglas en todos sus detalles.

En particular, sus investigaciones se orientaron en dos sentidos: la moral respecto a la puesta en práctica de la regla y la moral respecto a la conciencia del significado de la regla. En los resultados de su trabajo identificó cuatro estadios para el primer aspecto y tres para el segundo. En la siguiente tabla se describen los estadios y sus características:

Estadios respecto a la puesta en práctica de las reglas

1.º estadio (2-4 años)

En el juego no hay reglas y lo importante es desarrollar la motricidad a través de la fantasía y el simbolismo del movimiento. La costumbre es la regla.

2.º estadio (4-6 años)

Aparecen las reglas en el juego, pero vienen del exterior, del adulto. Como el niño no las entiende realmente, no las aplica tal cual las recibe, sino que las adapta a sus intereses. El egocentrismo hace que cada uno tenga sus reglas y no se mire si el resto de compañeros las cumplen o no.

3.º estadio (7-8 años)

Aparecen las reglas comunes para el grupo en el juego, pero no abarcan todas las posibles situaciones que puedan surgir. Hay una necesidad de alcanzar un acuerdo mutuo en el juego y aparece la competitividad de tener que ganar a los demás.

4.º estadio (11-12 años)

El juego muestra una codificación completa de reglas abarcando todos los casos posibles.

Estadios respecto a la conciencia del significado de la regla

1.º estadio (2-6 años)

No se reflexiona sobre la regla, se expone el aprendizaje recibido del adulto sobre lo que está permitido o prohibido. La regla no es elaborada por la conciencia, ni siquiera juzgada o interpretada, se da acabada y el bien es obedecer. La regla es sagrada y no se puede modificar.

2.º estadio (7-8 años)

El niño ya es capaz de pensar sobre la regla, pero sigue considerándola sagrada e inmutable. Sólo las chicas muestran apertura hacia su posible modificación.

3.º estadio (11-12 años)

La regla se respeta como algo importante porque favorece el bien común del grupo. Existe apertura a poder modificar las reglas si esto es bueno para el grupo y todos quieren. Las reglas surgen por la decisión del grupo. Todos pueden opinar libremente sobre lo que se piensa; luego, se acepta o no según la utilidad de lo expuesto y cuando se convence a todo el grupo. La regla es un criterio racional de control recíproco expuesto a la verificación, la justificación y la discusión.

1.2.2. Evolución del pensamiento moral respecto a la justicia

En este aspecto, Piaget exploró tres modalidades de la justicia:

- *Justicia inmanente*: se refiere a la idea de que hay una «justicia universal» que lleva a pensar que si la persona se porta bien las cosas le saldrán bien y si se porta mal le ocurrirán desgracias. En esta perspectiva nada ocurre al azar. Para Piaget, este tipo de mentalidad empieza a desaparecer a partir de los 8 años, si bien es verdad que en muchos adultos puede seguir arraigada esta idea.
- *Justicia retributiva*: este tipo de justicia hace alusión a cómo se penaliza a la persona según las infracciones cometidas. Piaget identificó la existencia de dos estadios que definen tres tipos de sanciones ante una injusticia: expiatoria, recíproca y restitutiva. En la siguiente tabla se muestran los tipos de sanción que abarca la justicia retributiva:

Estadios de la justicia retributiva

1.º estadio (hasta los 7 años)

Sanción expiatoria: la sanción ante una mala acción no sólo es necesaria, obligatoria y legítima, sino que cuanto más severa mejor. No se mira el contexto, sólo los datos, ni se es justo o injusto, simplemente se siguen las órdenes del adulto. En esta sanción, el castigo no suele guardar una relación directa con la conducta sancionada, pero se busca la proporción entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito.

2.º estadio (a partir de los 8 años)

Sanción de reciprocidad: la sanción se orienta a recordar al niño que pertenece a un grupo social y la meta no es generar dolor como antes. El objetivo es mostrar al individuo que ha roto los lazos de convivencia y solidaridad con la comunidad. La intervención puede ser *recíproca*: como no ayudas a tus compañeros ahora ellos no te van a ayudar a ti, o *restitutiva*: obligar a la reparación del daño constructivamente (limpieza de la instalación una semana por haber tirado basura).

Como se puede apreciar, el sentimiento de venganza que existe naturalmente en el niño pequeño se transforma y evoluciona en la búsqueda de una sanción justa. Pero Piaget añade que para favorecer el paso de la sanción expiatoria a la recíproca o restitutiva es importante enmarcar las sanciones a la hora de explicárselas al niño como un recurso para actuar frente a una situación que afecta a la convivencia del grupo.

— *Justicia distributiva:* hace referencia a cómo se reparte la justicia: bajo la noción de igualdad o favoreciendo a unos a expensas de los demás. Dentro de este tipo de justicia, Piaget, identificó tres estadios. En la siguiente tabla se muestran los tipos de sanción que abarca la justicia distributiva:

Estadios de la justicia distributiva

1.º estadio (hasta los 6-7 años)

Lo que diga el adulto está bien, aunque se castigue a todos, porque un delito tiene que tener sanción. No se diferencia entre justo e injusto, pero una sanción aplicada innecesariamente molesta más que una desigualdad de trato.

2.º estadio (8-10 años)

Castigar a todos está bien porque se pertenece a un grupo. No se tiene en cuenta la situación ni el contexto. Antes que chivarse del compañero es mejor que nos castiguen a todos porque, como grupo, hay que ser solidarios.

3.º estadio (a partir de 11-12 años)

Se debería castigar teniendo en cuenta el contexto de cada cual. No todos deben tener la misma sanción, hay que tener en cuenta las circunstancias atenuantes. Castigar a un inocente es peor que la impunidad de los culpables. La justicia es superior a las órdenes establecidas.

1.2.3. Evolución del pensamiento moral respecto a la intención detrás de la acción

Piaget también investigó la evolución del pensamiento moral en el niño con relación a la intencionalidad que puede haber detrás de una acción recriminable tomando como referente dos criterios: la acción negativa causada simplemente por «torpeza» y la acción

negativa ocultada por una «mentira» debida a la equivocación o realizada intencionalmente. Respecto al primero, identificó dos estadios, y respecto al segundo, tres. En la siguiente tabla se muestran los estadios del pensamiento moral en relación con la intencionalidad:

Estadios con relación a la valoración intencional que hay detrás de una acción negativa cometida por torpeza

1.º estadio (hasta los 10 años)

Los niños sólo valoran el alcance de las consecuencias de una acción sin tener en cuenta la intención. Un niño que rompe diez tazas sin querer es más culpable que otro que sólo rompe una.

2.º estadio (a partir de los 10 años)

Los niños no valoran los actos por el alcance de sus consecuencias, sino en función de la intención que hay detrás. Un niño que rompe diez tazas sin querer no es culpable, y el que rompe sólo una con mala intención, sí.

Estadios con relación a los motivos que hay detrás de haber dicho una mentira

1.º estadio (hasta los 8 años)

El niño sabe qué es mentir por lo que ha aprendido en casa, pero no sabe por qué. Mentir es malo porque tiene sanción y lo dice el adulto, pero si no hubiese sanción, no sería malo. El niño no diferencia entre decir una mentira por equivocación o con intención.

2.º estadio (8 a 10-11 años)

Mentir es no decir la verdad. Ahora se diferencia entre equivocación, exageración y mentir, pero todavía no se domina la idea de intención. En este estadio, los niños prefieren mentir que chivarse de la mala acción de un compañero.

3.º estadio (a partir de 10-11 años)

Mentir es toda afirmación intencionalmente falsa.

1.3. Cómo favorecer el desarrollo moral en el niño

Entre las recomendaciones que aporta Piaget para favorecer el crecimiento moral en el niño desde la heteronomía moral a la autonomía moral, están:

- Que el profesor evite mostrarse como la autoridad que revela la regla al alumno y le desvela, como adulto, el concepto y significado de justicia e intencionalidad de la acción, para convertirse en un facilitador que aproveche las tendencias innatas evolutivas de cooperación e igualdad que surgen entre los niños para que descubran por sí mismos la importancia y el significado de las reglas.
- En vez de imponer reglas a los alumnos por el placer de abusar de la autoridad es preferible explicar el porqué de las cosas e implicarles en el proceso de establecer reglas animándoles a que: las elijan ellos, justifiquen su importancia, expongan su

significado, argumenten si son justas o no y por qué, piensen en la penalización a aplicar en caso de no cumplirse e incluso que inventen reglas nuevas.

- Encaminar al niño lo antes posible a localizar la intención que hay detrás de cada acto en vez de centrarse exclusivamente en los efectos. Los niños sin influencia del exterior saben distinguir entre el efecto y la intención en una acción, pero la presión de los adultos con sus reglas impuestas, prohibiciones, castigos, enfados, regañinas, etc., orientan su atención hacia el efecto en vez de a la intención.

2. TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES. GEORGE KELLY

Esta teoría fue desarrollada en los años cincuenta, y habría supuesto una propuesta alternativa a la psicología conductista que caracterizaba aquellos años si Kelly hubiese optado por fundar una escuela propia o formalizar una asociación. Como esto no fue así, sus escritos pasaron, en cierto modo, inadvertidos, y no fue hasta el año 1975 que su obra sería divulgada por sus seguidores en congresos y publicaciones.

Para entender la teoría de este autor hay que partir de uno de sus conceptos clave: la noción de «constructo». Kelly decía que la noción de constructo se entiende fácilmente con la simple observación de que los niños son capaces de agrupar de forma natural los objetos en función de propiedades como la circularidad frente a la cuadratura. Aquellos objetos que compartan la propiedad de circularidad, aunque no sean iguales (aros, pelotas, monedas, canicas, etc.), son agrupados y diferenciados de la cuadratura. El niño lo consigue porque tiene una capacidad que le permite tratar a esos objetos como si fuesen similares; esa propiedad es el «constructo».

En el ámbito psicológico, las personas también siguen este proceso, y tienden a igualar o diferenciar las situaciones que experimentan en función de su parecido, pero con la importante particularidad de que este proceso es totalmente personal a cada persona según sus experiencias vividas. Cada persona, en su interior, dispone de referentes o «constructos mentales» que les hacen ver los incidentes, e incluso el comportamiento de los demás, de forma similar o diferente en comparación a otras situaciones o personas con las que se encuentra parecido. Este mecanismo tiene una gran importancia porque es el que nos ayuda a ver los sucesos de la vida cotidiana como algo familiar, y no como algo único y extraño. Los constructos mentales delimitan una red compleja y dinámica de «senderos» de significado que se puede comparar a un laberinto, y son personales a cada persona.

La noción de constructo es otro modo de abordar la idea constructivista de que las personas, ante la imposibilidad de poder acceder directamente a la realidad, la van construyendo en función de unos esquemas psicológicos, culturales y sociales que parten de su propia experiencia. En la vida, primero inventamos el significado y luego lo imponemos sobre los acontecimientos que nos afectan. En realidad, todo lo que nos pasa

en la vida es neutro, pero nosotros lo dotamos de un significado particular en función de la singularidad de nuestros patrones de pensamiento confiriéndole un sentido. Como cada persona tiene una experiencia diferente y puede desarrollar una visión distinta de las cosas, se puede asumir que cualquier acontecimiento está siempre abierto a una plétora de construcciones alternativas.

La teoría de los constructos personales de George Kelly se estructuró según un postulado básico: «los procesos de una persona se canalizan psicológicamente por la forma en que anticipa los acontecimientos», un referente que dio a su vez once corolarios cuyas ideas más importantes se pueden resumir en:

- *La persona anticipa los acontecimientos o interpreta las situaciones buscando similitudes con otras experiencias.* Aunque nunca hay dos acontecimientos iguales y cada situación es única, la persona los convierte en familiares buscando similitudes con otras situaciones. Somos nosotros los que creamos las similitudes, no la realidad.
- *Cada persona construye de modo diferente y para su conveniencia la interpretación de los acontecimientos.* Cada uno ve las cosas a su manera y es muy difícil que dos personas construyan su interpretación de la realidad con las mismas relaciones lógicas.
- *La interpretación de las experiencias que hace la persona se basa en un sistema dicotómico de blanco o negro y nunca en tonalidades de grises, y cada constructo no está aislado, sino interconectado con muchos otros constructos.*
- *La persona escoge aquella interpretación que le ayuda a mantener o dar más solidez a su forma de entender el mundo.* Ante un acontecimiento, suele buscar consolidar su interpretación y confirmar lo que piensa.
- *El sistema de interpretación de una persona varía a medida que tiene más experiencia y se enfrenta con significados alternativos.*
- *La modificación de la interpretación o constructo que la persona tiene de las cosas está limitada a que ésta sea lo suficientemente abierta para reconocer los acontecimientos novedosos cuando los encuentra y a admitir que la nueva fórmula de dar significación a las cosas se convierta en una nueva fórmula para interpretar el acontecimiento.*
- *Existe una escala jerárquica dentro de los constructos, o, lo que es igual, no todos los constructos son igual de centrales.* Existen constructos nucleares que son esenciales para el mantenimiento del sistema y la conservación de la identidad. Son constructos mucho más resistentes al cambio porque cambiar suponer afectar directamente a la identidad. La persona prefiere cambiar los constructos subordinados dentro de la jerarquía para preservar al máximo su sentido de identidad.
- *Las personas pueden emplear sucesivamente diferentes interpretaciones o*

constructos incompatibles entre sí. Hay cierta irracionalidad en las acciones de las personas.

- *En la medida en que dos personas emplean una construcción similar para interpretar la experiencia, sus procesos son psicológicamente similares.* Ambas personas no tienen por qué haber experimentado los mismos acontecimientos o similares, ni que sus ciclos vitales hayan tenido que ser los mismos o parecidos, lo que ha de parecerse es que interpretan los acontecimientos de forma semejante. Dicho de otro modo, personas que pueden haber vivido experiencias muy diferentes cuyos ciclos experienciales no se parecen, pueden llegar a construcciones similares de su experiencia.
- *Los constructos son difíciles de cambiar porque tienden a reforzarse.* En la vida cotidiana la persona escoge aquella interpretación que más apoya su forma de ver la vida, más que aquella que es más lógica.

En el reto de querer producir un cambio en la persona, Kelly advierte que las personas no eligen las alternativas que les ofrecen los demás, sino aquellas que son capaces de ver de acuerdo a sus constructos o interpretaciones. Además, recuerda que las experiencias que ayudan a validar nuestros constructos personales despiertan sensaciones agradables y ayudan a consolidar el sistema, mientras que las que los invalidan, además de generar emociones desagradables y dolorosas, nos obligan a revisar nuestras construcciones para poder dotarlas de significado. Las personas no sólo limitan así sus alternativas, sino también los criterios para escoger entre ellas. Debido a esto, el mejor consejo de intervención es preguntar siempre a la persona sobre cuáles son las alternativas que ve a la situación y construir nuevos significados a través de ellas.

Kelly interpreta la conducta como un recurso del que dispone la persona para poner a prueba sus propias teorías sobre quién es el mismo y qué es el mundo. La conducta, incluso la disfuncional, es así una experiencia que ayuda a validar o invalidar los constructos, pero también es el medio que permite modificar los constructos.

Por otro lado, esta teoría nos hace tomar conciencia de que las nociones de salud y enfermedad, conducta correcta o patológica, están sujetas a multitud de prejuicios o interpretaciones culturales y sociales, y que es más esclarecedor considerar cada acto humano en términos de cómo y dónde encaja y de las metas que pretende.

En la intervención práctica, la teoría de los constructos personales ofrece diferentes opciones para transformar los constructos o interpretaciones personales de la persona: *a)* invertir el significado del constructo; *b)* aplicar otro constructo del repertorio de la persona a la situación; *c)* ayudar a definir explícitamente el constructo que se aplica a la situación; *d)* buscar la coherencia interna del constructo; *e)* probar la validez predictiva del constructo; *f)* ampliar el potencial del constructo o hacerlo obsoleto; *g)* alterar el significado de ciertos constructos, y *h)* crear nuevos ejes de referencia o constructos.

Por último, se puede señalar de esta teoría que el método que ofrece para alcanzar

mayor libertad sobre nuestros propios patrones mentales limitantes (patrones a los que nos aferramos y defendemos sin piedad aun sabiendo que no tienen nada que ver con la auténtica realidad) es la «psicología de la indagación y la exploración humana y personal», un método que anima a evitar suposiciones inamovibles y verdades absolutas sobre la esencia inherente del universo, y que incita a adoptar una posición de admitida ignorancia, a aceptar que sólo disponemos de pequeños fragmentos de verdad, para aspirar, día tras día, a trascender los propios dogmas. La herramienta que ofrece es razonar frente a las cosas en formato de hipótesis, es decir, utilizando el razonamiento del «cómo si» o «supongamos que». Un patrón que invita a la interpretación, a la expectativa, y que abre a múltiples interpretaciones en vez de sentenciar conclusiones o encerrarnos en verdades concluyentes e inamovibles.

Lecturas para la reflexión

¿Relativismo frente a convención social?

Resulta impresionante observar la inmensa variedad de creencias y costumbres culturales que hay sobre el planeta, y las variaciones que se han producido sobre éstas a lo largo de la historia. Esta multiplicidad conduce a pensar en que:

1. *«El hombre construye la realidad»*. El ser humano es un constructor de narrativas que explican, limitan y dan forma a las experiencias que vive en el contexto social. Aportamos validez con nuestros significados o creencias a las acciones y actitudes de los demás, a las experiencias, aprendizajes, etc.

2. *«La realidad se establece socialmente»* y abarca desde las relaciones íntimas hasta todo el sistema cultural de significados compartidos, de modo que hay una naturaleza social incluso en nuestras convicciones más personales. La cultura en la que vivimos inmersos establece el referente sobre el que se construyen nuestros sistemas de creencias. La sociedad crea nuestros roles como padres, esposos, educadores, profesionales, etc., roles que, por otro lado, generan la identidad más fundamental.

3. *No se puede defender que una cultura sea la «verdadera» sobre las demás*. De este modo, hay una renuncia a creer que existe una realidad única, estable y universal, y se destrona al terapeuta de su presumible posición de objetividad o autoridad para diagnosticar los defectos del significado de la persona y en pretender reemplazarlos por una alternativa más válida. La terapia se convierte en una búsqueda colaborativa en pos de una revisión del sistema de significados personales.

El desequilibrio o bloqueo aparecen cuando los significados que damos a las cosas son incapaces de acomodarse a la experiencia que se está viviendo, o, lo que es igual, cuando los acontecimientos no pueden ser asimilados con el sistema de significados construidos. Entonces lo que hace la terapia es reconstruir los significados o creencias de la persona en nuevos términos, elaborando un mapa más amplio, incrementando el número de mundos posibles en los que la persona podría habitar y ofreciendo una mayor capacidad de elección.

(Caro, 2002: 307).

3. TEORÍA EVOLUTIVO-ESTRUCTURALISTA. VITTORIO GUIDANO Y GIOVANNI LIOTTI

Esta teoría fue creada en los años setenta por Vittorio Guidano y Giovanni Liotti

como reacción a las limitaciones del modelo conductista, y de su versión renovada cognitivo-conductual, basada en intentar persuadir a la persona de la irracionalidad de sus ideas. Sus bases se encuentran en la obra de Jean Piaget y en los descubrimientos de la biología, y su objetivo es determinar cómo el desarrollo evolutivo condiciona las estructuras y los procesos cognitivos que ayudan a construir el sentido de identidad (el autorreconocimiento y el autoconocimiento) en la persona.

Para estos autores, la persona no nace con una conciencia de sí misma, sino que ésta se consigue a través de un proceso de maduración a partir de la interacción activa y exploratoria del infante con el ambiente, y muy en particular con las personas de su entorno. En su trabajo describen los estadios evolutivos por los que se construyen el sentido de identidad, identificando tres factores clave en el proceso: el apego, el crecimiento emocional y el desarrollo cognitivo, factores que, además de ayudar a construir una imagen de uno mismo, son claves porque se convierten en el núcleo central de referencia para interpretar y dar significado a las situaciones y responder al entorno, y para determinar los límites de nuestra vida y nuestro potencial.

3.1. El apego

La «teoría del apego», recogida de Bowlby, explica que en la más tierna *infancia* la relación con los progenitores, y muy en especial con la madre, es la base sobre la que se fijan los patrones de conducta que condicionarán la identidad y la forma de relacionarse de la persona con el resto del mundo. Por ejemplo, los patrones de cercanía y contacto vividos con los progenitores serán la base posterior para establecer relaciones armónicas íntimas con los demás. El apoyo recibido de la familia al comenzar a andar y explorar el medio dan lugar a los patrones de interpretación pacífica o peligrosa del entorno que en el futuro se expresarán como la confianza en uno mismo para emprender cosas, etc.

En la *niñez*, con el desarrollo de la capacidad de entender la permanencia de un objeto aunque no esté presente, se construye la primera distinción entre el yo y el otro, mientras que más adelante, con las nuevas relaciones que se establecen en la escuela, campamentos, fiestas, etc., se empiezan a edificar fuertes relaciones afectivas externas a la familia iniciando un proceso de independencia respecto a ella. En esta etapa, el principio del modelado juega un rol esencial, y detalles como que el niño escuche descripciones valorativas de los progenitores en su ausencia (éxito o fracaso laboral o actitud ante los altibajos de la vida) pueden representar información que condicione su forma de comportarse de adulto o la interpretación que haga de los peligros que le acecharán en su vida social, etc.

La *adolescencia* es una etapa muy importante dentro del reconocimiento de uno mismo. Es la fase en la que se pasa de la fantasía a la hora de explicar las cosas, a adoptar un pensamiento científico basado en hipótesis y teorías sobre las cosas, un momento en el que se supera el «aquí-ahora» y aparece el pensamiento abstracto

respecto a lo que es, o sería posible en el mundo, lo que da lugar a ver la realidad como una opción dentro de las múltiples posibilidades de lo que podría ser. La persona empieza así a desarrollar teorías sobre sí misma y sobre el mundo, y, lo más importante, a planificar cómo será su vida.

3.2. Crecimiento emocional y desarrollo cognitivo

Según las investigaciones, las personas nacen con ciertos patrones emocionales y un temperamento propio y distinto de los demás. Dichos patrones se convierten en los cimientos de las emociones futuras de la persona y su forma de expresarse, en lo que se conoce como el «carácter» de la persona. Respecto al *desarrollo cognitivo*, esta teoría sigue los descubrimientos de Piaget y destaca cómo el desarrollo evolutivo llega a condicionar la forma de interpretar el mundo o la información que resulta de interés a la persona.

En resumen, el sentido de identidad de la persona se construye desde muy pequeños, a través de la toma de conciencia de uno mismo al ver su reflejo en la conciencia de los demás, o, dicho de otra manera, la realidad externa se convierte en un espejo en el cual la persona reconoce su propia imagen. Al comienzo, el sentido de la identidad no está completo, va siendo reconstruido a partir de fragmentos que gradualmente se extraen de la experiencia y que luego se integran como si fuera un mosaico. Las primeras piezas vienen dadas por la personalidad, el tipo de relación afectiva y las características socioculturales de los progenitores y la familia. Luego, se van agregando las experiencias escolares, sentimentales, etc.

A la hora de intervenir, esta escuela incide de manera particular en estudiar la biografía personal de cada persona. Gracias a ella se puede conocer el camino evolutivo que ha seguido para construir su identidad, siendo especialmente importantes los sucesos acaecidos en la infancia, la niñez y la adolescencia. La clave es explicitar lo que esta escuela denomina: el *guión de vida*, la historia personal que se ha ido construyendo día a día a partir de los eventos que han caracterizado la vida de la persona, el significado que se les ha otorgado y las consecuencias que de ellos se han derivado, para ayudarla a tomar conciencia de que dicho guión no es fruto de un proceso predeterminado y alcanzado sin control, sino que tiene la capacidad de volver a construir en todo momento un nuevo futuro.

La persona debe tomar conciencia de que en su desarrollo ha elaborado, de acuerdo con las experiencias vividas según la familia en donde nació, los modelos a los que pudo acceder e incluso la cultura y el entorno social en el que se desenvolvió, esto es, un paradigma interpretativo formado por presuposiciones básicas que no son refutadas y que constituyen la base para crear sus hipótesis. Es un núcleo a cuyo alrededor se construye una heurística negativa y rígida que trata de preservar el núcleo e impide su refutación excluyendo selectivamente los hallazgos y áreas de interés incompatibles con el núcleo de

partida, y una heurística positiva que abre campos de interés hacia donde dirigir la investigación, es decir, un conjunto de patrones adquiridos que han creado una visión implícita sobre quién es uno mismo y ha limitado su programa vital.

Respecto a las estrategias de intervención para modificar patrones desadaptativos, estos autores consideran que como cada proceso de adaptación es particular a cada persona y todo depende de su estado de desarrollo y su situación, no se puede generalizar una técnica específica, sino utilizar aquella que permita obtener resultados con la persona. «Las técnicas son como un lenguaje. Cuantos más idiomas se conozcan, con más personas se puede hablar. Pero no se debe confundir el lenguaje con el mensaje. Una persona puede transmitir el mismo mensaje en diferentes idiomas» (Mahoney, 2005: 98). Por ejemplo, para conseguir la relajación hay numerosas técnicas, pero el mensaje, el objetivo a conseguir, es relajarse.

Durante los años ochenta, Liotti y Guidano siguieron trayectorias divergentes. Si bien, el primero se centró en profundizar en las bases etológicas de la génesis de la identidad, prestando aún más atención a los patrones de apego de la persona, Guidano desarrolló la *terapia cognitiva postracionalista*, que busca reconstruir el mundo del paciente desde una nueva perspectiva y enmarca la patología como la discrepancia entre la experiencia inmediata del yo que se vive momento a momento y la imagen consciente que la persona tiene de sí misma, buscando constantemente dar un sentido de coherencia interna y mantenimiento de la identidad.

4. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A) Una de las críticas más acertadas que hacen los profesores respecto a las estrategias de intervención en valores que se les ofrece es que muchas de las propuestas no servirían para la edad con la que están trabajando, y, por otro lado, uno de los obstáculos más importantes que encuentran muchos profesores a la hora de diseñar materiales de educación en valores es no disponer de un referente desde el que poder determinar en qué aspectos, valores y actitudes sería más importante incidir en cada edad. Una de las posibles soluciones que pueden ayudar a resolver este problema la aporta el constructivismo desde la llamada *psicología evolutiva*, gracias a la información que ofrece respecto a la fase, inquietudes e intereses que corresponden al ámbito físico, mental, emocional, relacional, etc., a cada tramo de edad con el que se está trabajando. Aunque esta información no es un manual determinista, ya que el desarrollo puede mostrar diferencias dentro de las mismas edades, sí se podría ver como un «común denominador» de lo que viene a pasar a esas edades.

Dentro de este apartado se van a describir los factores físicos, mentales, emocionales y sociales más relevantes que caracterizan los períodos evolutivos de los 6 a los 18 años, adoptando la perspectiva de transferir dicha información a potenciar la promoción de

valores sociales y personales. Las propuestas que se presentan simplemente deben considerarse como un punto de partida para que cada educador genere sus propios recursos.

Período evolutivo 6-10 años

Este período abarca dos tramos de edad diferenciados: 6-8 años y 8-10 años, si bien en el ámbito intelectual se van a unificar dentro de los estadios definidos por Piaget bajo el período evolutivo del *pensamiento concreto*, en el que el niño empieza a comprender ciertos principios lógicos (clasificación, identidad, reciprocidad, reversibilidad...). El pensamiento concreto implica que los aprendizajes en estas edades se realizan mejor sobre experiencias reales, visibles y tangibles, y menos sobre el pensamiento abstracto e hipotético que se desarrollará con mayor plenitud en la etapa posterior.

Desde un punto de vista práctico, esto implica que las reflexiones sobre los valores, conductas y actitudes que se quieran llevar a cabo con este alumnado se apoyen más sobre experiencias vividas en clase con el grupo o la persona que sobre dilemas o situaciones que trabajen los valores de forma más abstracta, y también que sea preferible como método de enseñanza «aprender haciendo» a través de la vivencia directa. Vygotsky también nos recuerda que en estas edades el aprendizaje se ve facilitado cuando se encuentra «guiado» por el adulto en la búsqueda de las respuestas, por lo que es positivo ofrecer orientaciones e incluso aportar soluciones a los problemas éticos que se planteen.

A la hora de trabajar el modelado de conductas positivas en estas edades se pueden extrapolar importantes ideas desde las **capacidades mentales** que están construyendo a esta edad (clasificación, identidad, reciprocidad, reversibilidad...) a cómo dinamizar las estrategias de intervención para promocionar valores:

- *Clasificación*. Animar al alumnado de 6-8 años a que cite, defina y escriba qué comportamientos son buenos o no en clase, y al de 8-10 años qué reglas hay en clase para favorecer la convivencia, las actividades, los partidos, etc.
- *Identidad*. En 8-10 años, dado que es una edad en la que el grupo y la clase se convierten en un factor de apoyo básico para el niño, se puede potenciar la identidad de equipo animándoles a que busquen cuáles son los puntos que comparten con sus compañeros de equipo o a tener su foto de equipo, lema de equipo, camiseta de equipo, etc. Además, para preparar una comprensión más completa de lo que implica el valor del compañerismo, y sabiendo que en esta edad son muy competitivos, se les puede animar a pensar, escribir, redactar, etc., qué tienen en común con los chicos/as del equipo oponente (por ejemplo, les gusta el mismo deporte, tienen que llevar una equipación de equipo, también tienen ganas de ganar, van a la escuela, intentan portarse bien en la clase y escuchar al profesor...). En la edad de 6-8 años se puede preparar este camino con el

reforzamiento a través de la «mascota de clase»: cuando se tiene buenas conductas en clase se gana la posibilidad de llevarse a casa la mascota; pero también pediéndoles que traigan a clase algo que valoren mucho y que se lo dejen a un compañero.

- *Reciprocidad*. A los 8-10 años se pueden generar tareas donde los alumnos se tengan que ayudar entre ellos (tomando tiempos, contando puntos, detectando fallos, alabando cualidades de los compañeros...) para que entiendan la importancia de ayudar y recibir ayuda. Toda la línea de juegos cooperativos introducidos en el calentamiento puede venir muy bien aquí.
- *Reversibilidad*. A los 8-10 años se les puede enseñar el valor del esfuerzo, la motivación y la autoconfianza, haciéndoles ver que un marcador en contra en el partido no significa que irremediablemente se vaya a perder, sino que se puede trabajar más fuerte, con más colaboración entre compañeros para poder remontar.
- *Capacidad de análisis y atención selectiva*. Sería interesante generar dinámicas de observación de las conductas y actitudes de los compañeros. Por ejemplo, en los 8-10 años, para reeducar las actitudes o conductas de los alumnos conflictivos, se podría generar una planilla de observación en la que el alumno tenga que anotar cuáles son las conductas y actitudes positivas que están realizando sus compañeros en clase. Como es una etapa en la que ya se ha señalado que es importante guiar al alumno en los aprendizajes, se puede establecer un listado de las acciones a observar (anima a los compañeros, se esfuerza en las actividades, calla cuando el profesor ofrece una explicación, ayuda a los compañeros, recoge material, etc.). Esta tabla aumentaría su utilidad si tras valorar cuáles son las actitudes más problemáticas que tenemos en clase se añaden al listado de observación en su manifestación positiva. Por ejemplo, si un problema generalizado es que muchos alumnos no guardan silencio en las explicaciones del profesor, se añadiría en la lista que observen cuántos compañeros guardan silencio en clase cuando explica el profesor o hablan los compañeros. En los 6-8 años, pedir definiciones, semejanzas y diferencias de las conductas mostradas a las esperadas en clase también puede ser muy apropiado.
- *Memoria*. Como en esta fase se amplía la capacidad de guardar y recuperar información en la memoria, se podría pedir a los alumnos que recuerden, respondan y anoten en su cuaderno, o simplemente expongan en la reflexión final de la clase, sus opiniones, recuerdos o ideas respecto a preguntas de lo ocurrido o explicado en clase. Por ejemplo, en la sesión de hoy, ¿qué he hecho positivo o bueno por mi equipo, mis compañeros o el profesor?, ¿qué es lo que más me ha gustado de la clase?, ¿qué es lo que más me ha gustado de mis compañeros?, etc. Sin embargo, las deficiencias presentes todavía en la memoria en los niños de 6-8 años implican que en las explicaciones no hay que extenderse en exceso y que es mejor reflexionar más sobre el presente o el pasado y futuro recientes.

- *Adopción de perspectivas.* En el período de las operaciones concretas, el niño empieza a superar el egocentrismo que caracterizaba a la etapa anterior y comienza a tener en cuenta el punto de vista de los demás. Para fomentar esta capacidad que ayudará a afianzar el valor de la empatía, a los 8-10 años sería interesante empezar a realizar preguntas en clase en las que los alumnos tengan que adoptar o defender qué pueden pensar o sentir sus compañeros, adversarios o el profesor en o sobre determinadas situaciones. Por ejemplo, ¿cómo creéis que me siento como profesor cuando no guardáis silencio al dar explicaciones?, ¿cómo creéis que se sienten los adversarios por haber perdido el partido y qué podríamos hacer para animarles?, ¿qué razón o emoción lleva a que un chico se pelee en clase con un compañero?, etc. Incluso para apoyar esta reflexión se podrían generar dinámicas de rol *playing* donde los alumnos tengan que asumir el papel del profesor o del árbitro, cuidar a niños de menor edad, etc. Como es una edad en la que se empiezan a definir los roles y funciones en el grupo, otra estrategia muy acertada que se podría plantear sería pedir a los capitanes o líderes del grupo que en sus funciones ayuden a integrar a compañeros que muestran cierto aislamiento o menor capacidad o habilidad respecto a los demás, generando los pilares para construir un liderazgo constructivo y positivo en el futuro.
- *Metacognición.* En este período la conciencia evoluciona a la capacidad de «pensar sobre el propio pensamiento», y es una fase muy interesante para trabajar preguntas del tipo ¿qué piensas de...?, con relación a las conductas y actitudes positivas y negativas que se ven en clase (la colaboración de los compañeros con las tareas que distribuye el profesor, el respeto a las reglas, el comportamiento de los padres en la competición, ayudar a los compañeros, que todos tengan tiempo para jugar en clase, cómo se debe ver el hecho de perder o el ganar...).

Desde un punto de vista **corporal**, la edad de 6-8 años es una fase en la que el niño va a experimentar importantes transformaciones físicas como el alargamiento y fortalecimiento de las extremidades. El niño adelgaza y consigue una gran armonía física. El aumento de actividad debe ir acompañado del trabajo de la psicomotricidad. En los 8-10 años el niño controla mejor su cuerpo y empieza a dominar tareas de equilibrio, siendo bueno el trabajo con la bici, los patines, trepar...

En el ámbito **emocional**, la etapa de los 8-10 años se caracteriza por una mayor serenidad y autocontrol, con una marcada actitud optimista y alegre. Este tramo de edad corresponde a una etapa en donde es importante trabajar la autoestima física porque es el período de edad en el que el niño muestra un importante sentimiento de hacerse valer a través de sus capacidades físicas: el que más corre, el que más fuerza tiene, etc. Los niños quieren ser valorados y sentirse importantes midiéndose con los demás, y las chicas cuidando su apariencia física.

La otra cara de la moneda es que son emocionalmente fríos porque todavía no han

tenido suficiente experiencia para comprender en profundidad el dolor y la pena de los demás. Por eso pueden darse muestras de burla frente a personas con deficiencias físicas, torturar animales por diversión, etc. Animar a los alumnos a encontrar sus potenciales y talentos, fotografiarles en la actividad que mejor dominan, enseñarles a valorar positivamente su cuerpo a través de los hábitos correctos de higiene y alimentación, animarles a desarrollar actividades de colaboración y ayuda a personas con discapacidad o empezar a trabajar la prevención frente a las marcas son dinámicas muy apropiadas a esta edad, sobre todo aprovechando que vestir representa un símbolo de independencia (ya no quieren vestirse con lo que les sugieren sus padres, sino con la que a ellos les gusta).

La construcción de la autoestima es una fase en donde el fracaso escolar puede minar su definición del yo, aunque la mala vivencia de este fracaso tiene más relación con lo que le dicen sus padres que con lo que piensa él. En realidad, el niño acaba de introducirse en el mundo del rendimiento escolar y todavía no sabe valorar con facilidad qué es el éxito o el fracaso. Es el adulto el que le va a inculcar esta filosofía. En la intervención, empezar a reflexionar constructivamente sobre ganar-perder, para que comiencen a entender que el fracaso no es negativo, sino la fuente para saber qué es lo que tengo que mejorar, o que perder en un tema no es sinónimo de fracaso personal en todas las facetas de su vida, pues ayudará a crear unas bases sólidas para la construcción de una autoestima sana en el futuro.

Respecto a las aficiones, les gustan mucho los juegos de construcción y son entusiastas del coleccionismo y la exploración de nuevos entornos. En la lectura les gustan los héroes y que todo tenga un final feliz, y en el dibujo se hacen muy realistas. Construir con el material circuitos y modificarlos sobre la marcha, fomentar las salidas al parque o al campo según el marco de exploración y aventura, hablarle de deportistas que por sus conductas positivas se podrían considerar héroes, etc., son importantes recursos a utilizar a esta edad.

En el ámbito **psicosocial**, en el tramo de edad de 6-8 años todavía no existe la noción de la clase como grupo. Como es el inicio de la escolarización y, por tanto, la separación familiar, el aspecto relacional se centra en la figura del profesor, al que se ve como el sustituto de los padres, y no en los compañeros. El profesor se convierte en un referente tan importante que el alumno puede llegar a defender más lo que dice el profesor («el profe ha dicho...») que lo que le dicen sus padres. Esta relación «especial» con el profesor puede ser muy importante porque el profesor va a poder detectar muchos patrones positivos o negativos del niño en su trato familiar. El principio de modelado y el referente educativo que representa el profesor a esta edad debería ser aprovechado constructivamente para orientar las conductas y actitudes de los alumnos, aunque todavía no sean plenamente capaces de asimilar sus propuestas educativas.

A esta edad, el niño no se siente unido a sus compañeros, es más, puede acusar o chivarse de lo que hacen sus compañeros para llamar la atención del profesor. Si surgen

grupos es sólo para jugar a algo determinado, y la afinidad viene dada más por ser compañeros de pupitre o vivir en el mismo barrio que por compartir intereses comunes, como ocurrirá en el siguiente tramo de edad. Esto no es óbice para seguir trabajando dinámicas de colaboración entre ellos, si bien no hay que preocuparse de si en clase vemos que no hay una estructura de grupo como tal.

A los 8-10 años, la cosa cambia: el niño quiere pertenecer a un grupo y desarrolla el sentimiento de «mi clase» preocupándose por su funcionamiento. Sus lemas ahora son: «protege a tus amigos», «no le cuentes a un adulto lo que realmente sucede» o «trata de no diferenciarte demasiado de los otros niños». El «grupo de amigos», además, va a desempeñar un papel fundamental porque va a ofrecer la seguridad y el apoyo que recibía antes de la familia, tanto, que el grupo de «iguales» va a ejercer una influencia superior a la que pueda recibir de cualquier adulto, por lo que trabajar a través de los alumnos modelo o positivos respecto a las actitudes y conductas que queremos transmitir es lo más acertado.

Podemos fomentar el sentido de grupo o equipo animándoles a buscar un nombre especial para el equipo, insignia de equipo, camiseta de equipo, código gestual del equipo, etc., e incluso aprovechar el referente de grupo para presionar ante las malas conductas: «esto no ayuda al grupo o impide avanzar al equipo». La dinámica de la «foto de equipo» puede evolucionar aquí dejando espacio para que apunten el juguete, la actividad, las comidas favoritas, el mejor amigo, el sitio al que les gustaría viajar o algo que les gustaría hacer en la vida, como su sueño... Pero, a la vez, es bueno compensar este «grupismo» con reflexiones de respeto hacia los equipos adversarios, implicándoles en la integración de nuevos alumnos, etc.

La influencia del grupo va a activar el autoconocimiento a través de la comparación social. El niño se hace más consciente de las opiniones, juicios y logros, propios y de sus compañeros (cuidado con no sacar a los alumnos a hacer demostraciones delante de los compañeros si sabemos que no lo van a hacer con éxito). Es la edad en la que se despierta la empatía o la capacidad de ver el punto de vista de los demás, a la vez que la capacidad autocrítica (los niños de 10 años consideran que se conocen mejor de lo que los conocen sus padres o profesores). Ahora es fácil establecer dinámicas de observación crítica de las conductas y actitudes de los compañeros en clase, y de la reflexión sobre la propia conducta y de cómo ésta afecta a los demás. Fomentar tests de autoconocimiento para descubrir su autoconcepto (capaz-incapaz, ganador-perdedor, productivo-fracasado, trabajador-vago, etc.) puede ayudar a la construcción de una autoestima positiva.

Aunque a esta edad las uniones van a surgir todavía simplemente por afinidad y motivos superficiales (pertenecer a la misma clase, vivir en la misma zona, vestir igual, etc.), ya se empieza a establecer una jerarquía entre los integrantes de la clase según el grado de dominio en las tareas, apareciendo los primeros roles: sabelotodo, fanfarrón, raro, bromista..., incluso puede haber un cabecilla que conduce al grupo (normalmente el mayor de la clase). Sin embargo, es un grupo democrático en el que todo el mundo tiene

derecho a opinar y el líder no tiene todavía toda la autoridad.

Trabajar con un sociograma básico (¿con quién te pondrías en clase para realizar los ejercicios por considerarle uno de tus mejores amigos? o ¿con quién no?) para conocer la dinámica relacional interna del grupo es importante, sobre todo para localizar dos tipos de alumnos: los rechazados y los ignorados. Estos niños están en una fase en la que esa posición les pone en una situación de gran desventaja para el aprendizaje de las habilidades sociales de las que carecen y necesitarán en un futuro. Observar qué niños de clase se quedan solos cuando pedimos que se formen parejas, o pedirles que nos informen sobre quién o quiénes son sus amigos de clase (a esta edad todos deberían nombrar al menos a un buena amigo) puede evidenciar a estos alumnos. Facilitar dinámicas en la que los alumnos compartan o encuentren las cosas que tienen en común con los compañeros o trabajar las habilidades sociales y la comunicación, etc., son importantes a esta edad.

Sin embargo, esta «necesidad» de grupo tiene dos puntos débiles: los chicos no quieren hacer «cosas de chicas», las chicas prefieren estar en su pequeño círculo de amigas, y se defiende «mi clase», pero no se quieren juntar con personas de otras clases o equipos. La ventaja, que no debería existir discriminación racial o étnica a estas edades. Hay que trabajar con juegos cooperativos o alternativos en los que no hay un sesgo del sexismo que marca la sociedad en los deportes y en los que todos los alumnos tienen el mismo punto de partida en habilidad, destreza o conocimiento...

Respecto al marco familiar, es una edad en la que el niño consigue cierto distanciamiento de los padres, empezando a ser más crítico con ellos con una visión más objetiva. Ahora ya no hace sin pensar todo lo que le dicen. Es más, como lo importante es pertenecer al grupo, no quiere que sus padres le muestren expresiones de ternura delante de los compañeros, siendo normalmente la madre la que peor lo lleva. Reflexionar sobre la conducta positiva y negativa de los padres en las competiciones puede ser un trabajo de gran interés.

Por último, respecto al **desarrollo moral**, es una etapa en la que el niño va a descubrir que el mundo funciona independientemente de él y que tiene sus propios límites; que el otro es una realidad independientemente de mi mundo; que todo acto tiene consecuencias, que si quiere evitarlas, no debe realizar los actos que las provocan, y que existe una responsabilidad por su autoría. La conciencia del bien y del mal y los sentimientos de culpa y vergüenza se instalan en el centro de su sistema de construcción moral.

Entre los 6-8 años todavía se encuentran inmersos en la moral heterónoma, es decir, todavía no diferencian bien el significado de «bueno» y «malo», sino que atienden a las reglas que imponen los adultos. Además, a toda violación de la regla le corresponde un castigo. Sin embargo, en el tramo de 8-10 años se empieza a adoptar cierta autonomía moral y a desligar el concepto de lo que es bueno o malo de lo que prescribe la autoridad de los mayores. Es más, se empieza a entender la importancia de la intencionalidad en las

acciones, a reflexionar sobre lo que implica el concepto de justicia, a ser capaz de asumir la responsabilidad de las acciones y a poder elegir las sanciones ante las malas conductas. En esta edad el niño considera que lo peor es mentir, engañar con las notas y robar.

Es una etapa en la que se aprende a tolerar la frustración, a diferir la gratificación inmediata, a respetar los criterios para la convivencia social, a someterse a las reglas de regulación externa y a admitir el bien común por encima del particular. Es una edad en la que se puede empezar: a reflexionar sobre el grado de justicia que guardan determinadas actitudes y conductas de los alumnos en clase; a tomar conciencia de cómo afectan sus conductas a la clase; a hacerles pensar sobre la intencionalidad que hay detrás de cada acción y a que vean que hay cosas que no se deben hacer porque hay una norma o razón que lo impide y no porque se trate de evitar el enfado del profesor. En el trabajo con reglas ya se puede animar a los alumnos a que enumeren las de clase y a que intenten pensar sobre qué regla se podría establecer para solucionar los asuntos raros e incluso qué se debe hacer en caso de que no se cumpla una regla, siendo necesario por parte del profesor orientar sus propuestas a «castigos constructivos».

Período evolutivo 10-12 años

En esta franja de edad, que corresponde a la *preadolescencia*, se muestran rasgos evolutivos que pertenecen tanto a la infancia como a la adolescencia. Lo más sobresaliente a destacar de esta etapa son las importantes transformaciones físicas y la maduración sexual que va a sufrir el niño preparando su cuerpo para convertirse en adulto, y sus reacciones ante ello. Potenciar la autoestima y el autoconcepto en el ámbito corporal será fundamental.

En el ámbito **físico**, es la edad en la que el niño da el «estirón», sobre todo en brazos y piernas, aumenta de peso y en fuerza, crecen la boca, la nariz, los senos y el pene, aparecen los primeros granos y espinillas, se suda abundantemente por la axila, se cambia la voz y se emiten «gallos» desagradables y empeora la coordinación motriz. Por tanto, es una fase en la que el niño no se siente nada cómodo con su nuevo cuerpo y se hace hipersensible a los comentarios de los demás, especialmente en lo corporal.

Trabajar la autoestima mediante la integración de la nueva imagen corporal es esencial. Es una edad en que las personas que son mejor aceptadas son aquellas que se muestran activas, simpáticas, generosas, afectivas y entusiastas, mientras que son rechazadas las tímidas, reservadas, tacañas, frías y «paradas». Enfocar dinámicas en las que los alumnos comenten lo que les gusta de sus compañeros, ayudarles a mostrar sus talentos delante del grupo (localizándolos previamente mediante un cuestionario inicial), regalarles la foto en el gesto técnico que dominan y evitar exponer al alumno al juicio crítico de los demás en su inteligencia o habilidad pueden ser buenas estrategias de intervención.

En el ámbito **psicosocial**, fomentar el valor del respeto en clase entre compañeros controlando todo comentarios sobre lo patosa que puede ser una persona o cualquier

observación que ridiculice a un compañero a partir de los granos, el uso de gafas, su estatura o gordura, etc., y como profesor, evitando sacar a un alumno delante de los compañeros para ejemplificar gestos técnicos, para respetar la timidez y el miedo que tiene el preadolescente de hablar delante de sus compañeros por el descontrol de su voz y su apariencia física, o por el miedo a ser ridiculizado; trabajar las dinámicas de reflexión en parejas o grupos para fomentar el compañerismo y la igualdad frente a las diferencias en el físico y en la habilidad son ideas buenas para poner en práctica a esta edad.

Desde el punto de vista de la salud, es un buen momento para empezar a fijar hábitos higiénicos como la ducha después de cualquier práctica deportiva y el cuidado de la alimentación para evitar la obesidad, los granos y espinillas, avisando, por ejemplo, sobre los efectos nocivos de la bollería industrial e instaurando un programa para el consumo de fruta en los entrenamientos. También es una fase ideal para inculcarles el hábito de la práctica físico-deportiva como elemento fundamental para fomentar la salud.

En el **desarrollo moral**, es un buen momento para iniciarles en la responsabilidad de que sean ellos mismos los que establezcan las reglas para la clase y el desarrollo o transformación de las actividades. La idea es hacerles ver más claramente que las reglas las ponemos las personas, y que se pueden modificar cuando violan los derechos humanos.

Podemos animarles a gestionar la transformación o invención de nuevas reglas con respecto al número de jugadores (si un equipo es menos diestro, quizá puede tener más jugadores para compensar), la manera de puntuar (se puede aprovechar la noción de handicap y dar golpes de ventaja al novel), el material de juego (balones más ligeros o más grandes para el menos hábil), reglas del campo (tiempo de permanencia en el campo del adversario a los más hábiles), reglas del propio juego (que el gol de las chicas valga el doble, que tengan que tocar a todos los compañeros del equipo, que no puedan tocar al que tiene el balón, que no se pueda tocar el balón con el pie bueno, tirar más cerca de la canasta el que menos habilidad tiene...).

En esta etapa y la anterior los desequilibrios en el desarrollo moral pueden reflejarse de adulto en personas: autoritarias que tratan de imponer sus ideas mediante la coacción y la intimidación a los demás; personas que se rebelan contra cualquier símbolo de autoridad; personas que viven la vida como obligación constante a los dictados de los demás; personas rígidas en la interpretación de la ley; personas que se vuelven dependientes de otras para que les digan qué tienen que hacer con sus vidas renunciando a escuchar sus propios deseos y necesidades; personas a las que les cuesta ser espontáneas, que tienen un miedo profundo a la crítica de los demás y que son dependientes de una imagen social; personas que se aíslan de la sociedad, etc.

Período evolutivo 12-14 años

En esta edad comienza académicamente la *adolescencia*. Aunque en la etapa anterior,

con el desarrollo **físico**, aumentó la fuerza, ahora es un período en el que el niño quiere conocer los límites físicos de su nuevo cuerpo, de modo que le enganchan las pruebas y la competición para ver quién es el más fuerte, el más hábil, el más rápido, etc. Es una etapa en la que los chicos alardean de fuerza para llamar la atención, de manera que aparece un vocabulario soez y tienen lugar las primeras peleas para conseguir prestigio y notoriedad en una gran rivalidad interindividual e intergrupala.

En esta fase, por tanto, es muy importante hacer una canalización positiva de la competición fomentando el valor del respeto al adversario, al menos hábil y a los otros subgrupos de clase. Dinámicas como ejercer de árbitro en los partidos, saludar al contrario o los juegos cooperativos a esta edad pueden ejercer una función educativa muy importante. Trabajar estrategias para fomentar el diálogo a la hora de resolver el conflicto, favorecer la adopción de perspectivas y la empatía, aunque no sean plenamente comprendidas, abrirán la puerta para fijar patrones constructivos en etapas posteriores. En la relación alumno-profesor, el respeto también debe afrontarse atendiendo a lo que demanda el adolescente del adulto: respeto a sus ideas, esfuerzo por conocerle mejor y mayor comprensión.

En la dimensión **emocional**, estamos en una fase en la que el más mínimo elogio o éxito aumentan considerablemente su autoestima, pero también en la que el más mínimo fracaso o un ligero reproche pueden hundir completamente la confianza en sí mismo. También es una fase de grandes cambios de humor, irritabilidad, indignación e impaciencia. Aunque en la fase previa ya se empezó a manifestar esta característica, en esta etapa cobra mayor dimensión. Es bueno fomentar las bases para crear una autoestima emocional sólida, habilidades y estrategias de control emocional frente a la frustración, el enfado; el control de la hiperactividad...

En el ámbito **psicosocial**, a estas edades se hace más marcada la necesidad de pertenencia a un grupo o pandilla, ya que el preadolescente se está empezando a escindir de la influencia del hogar. El grupo se suele formar en torno a un líder que surge de forma espontánea según su inteligencia, habilidad, fuerza, etc. Pero lo más importante es que se está en un período en el que se empiezan a definir unos roles que luego tendrán una gran repercusión en su vida relacional futura.

Para favorecer el valor del compañerismo es esencial aprovechar el sociograma. Los roles más importantes que se establecen son: 1) el líder, que está al corriente de todo y toma las decisiones, y del que interesa conocer de acuerdo con que carácter ha sido elegido (fuerza, habilidad, inteligencia...) y el tipo de referencia que genera en los demás (positiva o negativa); 2) el segundón, amigo de confianza del líder, que no llega a ser el líder, pero que escucha a todos y le transmite la información, el que soluciona los problemas y un buen organizador; 3) el contralíder, que reúne a los descontentos a su alrededor; 4) el disidente, que no hace nada como los demás, que se salta las normas del grupo e insinúa nuevas ideas que causan confusión general, y 5) los aislados, chicos que quedan fuera del grupo a los que hay que prestar especial atención porque, como se ha

señalado, en esta edad de escisión familiar la pertenencia a un grupo de apoyo es fundamental.

En el trabajo de igualdad de género, como los chicos rechazan todo juego considerado de «chicas», es un momento muy apropiado para introducir los juegos alternativos en los que el punto de partida para todo el mundo es muy similar y las reglas son más flexibles que el deporte tradicional.

En esta fase, aunque la persona está en plena evolución del pensamiento concreto al abstracto, todavía carece de cierto dominio de esta nueva dimensión. Esto significa que aunque se puede empezar a trabajar con conceptos e ideas abstractas, la resolución de problemas y el planteamiento de hipótesis, todavía debe actuarse de una forma básica y sencilla. Por ejemplo, en la enseñanza de los contenidos que implica cada valor, todavía se deben buscar ejemplos prácticos y visuales de su vida cotidiana para que los pueda comprender mejor y aprovechar su gran capacidad de observación; animar a buscar sensaciones internas sobre lo que sienten ante determinadas situaciones, ya que empiezan a descubrir su mundo interior. Incidir en la importancia de llevar bien los estudios también puede ser clave a esta edad.

Por último, respecto al **crecimiento moral**, se puede señalar que, en general, a partir de los 12 años es el momento en que se establecen los pilares para desarrollar la autonomía personal, la capacidad de autodeterminación en la que la persona toma conciencia de sus necesidades y deseos personales y desarrolla la voluntad de alcanzarlos, aceptando crítica y conscientemente las leyes interpersonales y las necesidades y deseos de los demás, siendo capaz de unir todas estas variables para tomar sus decisiones. La autonomía conllevará un proceso de reconocimiento, aceptación, renuncia, autocuidado y autodeterminación.

A partir de los 11 años es cuando mejores frutos puede ofrecer la estrategia de implicar a los alumnos en el establecimiento de reglas incluyéndoles en la votación de grupo para su aceptación y la reflexión de hasta qué punto son justas para todos los miembros del grupo, pero, sobre todo, es conveniente centrarse en dos aspectos: la *relatividad* de las reglas y la *invención* de las reglas. La idea es que el alumno tome conciencia de que las reglas son creadas por las personas y que también ellas las pueden modificar cuando violan los derechos fundamentales del individuo.

Esta perspectiva se puede construir desde el deporte animándoles a modificar e inventar reglas con relación a muchos aspectos de su estructura y lógica interna. Es el momento de profundizar en los aspectos indicados en la etapa anterior: modificar e introducir nuevas reglas con respecto al número de jugadores (si un equipo es menos diestro, quizá puede tener más jugadores para compensar), la manera de puntuar (se puede aprovechar la noción de hándicap y dar golpes de ventaja al novel), el material de juego (balones más ligeros o más grandes para el menos hábil), reglas del campo (tiempo de permanencia en el campo del adversario a los más hábiles), reglas del propio juego (que el gol de las chicas valga el doble, que tenga que tocar a todos los compañeros del

equipo, que no pueda tocar al que tiene el balón, que no se pueda tocar el balón con el pie bueno, tirar más cerca de la canasta el que menos habilidad tiene...).

Período evolutivo 14-18 años

En el ámbito **físico**, esta edad está marcada por el «despertar sexual». En la adolescencia, las chicas pueden vestir provocativas para llamar la atención y los chicos pueden confundirlo como una llamada al sexo, cuando las chicas lo que desean es afectividad y ternura. Además, las chicas suelen considerar a los chicos de su edad como personas inmaduras y se sienten más atraídas por personas mayores a su edad. Los chicos, sin embargo, ven en las chicas una oportunidad de ganar galones y superar el miedo a que si «no ha metido mano» se le considere tonto. El chico se mueve por la conquista y es presa del atractivo físico de la mujer.

El trabajo coeducativo está condicionado por este proceso de «despertar sexual» que aparece a esta edad. En el caso de realizar actividades mixtas con contacto, es importante «proteger» a las chicas con reglas y normas por el miedo que tienen a que les «metan mano». Además, el profesorado debe tener en cuenta que las chicas se pueden enamorar de su profesor y las profesoras recibir apreciaciones positivas o negativas por su físico. Además, y de cara a la prevención de enfermedades y embarazos no deseados, también sería acertado establecer dinámicas para la creación de hábitos de vida saludables y de higiene y prevención sexual.

En lo **emocional**, el adolescente, para definir el nuevo «yo» que ha descubierto, siente la necesidad de alejarse de la familia y todo lo que representa la autoridad, de modo que, dependiendo del tipo de relación que tiene con sus padres, puede mostrar reacciones de rechazo más o menos fuertes. En general, los jóvenes critican la disciplina familiar que les quieren imponer sus padres y su resistencia al cambio, el control académico al que se ven sometidos, las trabas para elegir sus amistades, estar fuera de casa, expresar sus ideas, elegir sus distracciones, etc. Sin embargo, y aunque el adolescente suele guiarse por sus ideas, piden de vez en cuando el consejo de un adulto de su confianza.

Para no generar más tensión en la relación familiar del alumno, es mejor no establecer dinámicas que busquen la implicación o colaboración familiar a través de la petición de ideas o consejos a los padres o que tengan que evaluar a sus hijos. Sin embargo, sí sería positivo establecer dinámicas de petición de información a los padres sobre situaciones que le ayuden a desarrollar su empatía: familiares que se han tenido que ir al extranjero a trabajar, dificultades que sienten los padres, en qué aspectos les podrían ayudar para mejorar la relación...

En la dimensión **intelectual**, se está en plena fase de las operaciones abstractas, lo que permite trabajar con situaciones hipotéticas y plantear problemas imaginarios. La metodología de enseñanza a través de la resolución de problemas, el estudio de casos, enfrentarles a situaciones hipotéticas del tipo «y si» o que diseñen sus propios proyectos

con guía son excelentes opciones.

Lo que más va a destacar a este ámbito en la adolescencia es la exaltación de la búsqueda de la autoafirmación: «quién soy yo». De hecho, el proceso más conmovedor que caracteriza este período es el descubrimiento del «yo». El adolescente toma plena conciencia de la existencia de un mundo interior y de sus contenidos (sentimientos, motivaciones, valores, ideas, etc.), embarcándose en un auténtico proceso de autodescubrimiento.

El adolescente quiere autonomía para decidir, pensar y actuar, y por ello es importante generar dinámicas en las que el alumno articule un aprendizaje de autonomía constructivo «con» y no «en contra de». Introducir actividades en las que se fomente el pensamiento crítico (¿qué piensas de?), adopción de perspectivas ante dilemas morales; ofrecer responsabilidades y roles en clase y establecer la pregunta como metodología de enseñanza son buenas opciones a esta edad. El problema es que en el trayecto se cae en una exaltación excesiva del «yo pienso», del «yo soy», tomándose por una persona única y grandiosa, la más inteligente, la más hábil y con más cualidades que los demás, de modo que nadie puede dirigir su vida. Esto puede llevar a una reacción constante frente a todo lo que represente una amenaza a recortar su libertad, crítica constantemente a todo lo establecido, y caer en actitudes intransigentes e inconformistas del «todo o nada».

Desarrollar el valor de la tolerancia y la empatía fomentando habilidades sociales y de comunicación va a tener un papel importante frente a esta característica de la adolescencia, pero también fomentar la autoestima mental y la autonomía. En el proceso de la búsqueda de la definición del «yo», es importante ayudar al alumno a construir una buena imagen personal que le ayude a cimentar una autoestima real y positiva. En este sentido es acertado utilizar dinámicas de autoconocimiento en las que analicen sus propios sentimientos, ideas, talentos, experiencias, miedos, dudas, expectativas, carencias, etc. Sin embargo, hay que tener cuidado en no profundizar en exceso porque los alumnos quieren guardar sus «secretos» respecto a algunas de las vivencias que están teniendo. Algunas actividades que se pueden poner en práctica son: elaboración de *check list* sobre qué acciones se le dan mejor en su deporte (tiro, pase, finta, bote, defensa...); test de autoevaluación; dinámicas de conocer a los compañeros; fotos en la acción técnica en la que destaca; juegos en los que se tengan que nombrar las cualidades que les gustan de sus compañeros y destacar lo que hacen bien; generar progresiones de dificultad para asegurar el éxito en las tareas, etc.

En cuanto a sus intereses y aficiones, lo genial es lo raro, lo extraordinario. Lo importante es aquello que potencia su originalidad singular. Les gusta conocer de todo, saltar de un tema a otro sin parar. Sin embargo, ahora quieren profundizar en las cosas y sienten un verdadero interés por el conocimiento. También es el momento de enfrentarse a la carrera que van a querer estudiar. Esta característica de la adolescencia abre las puertas al trabajo con uno de los valores más importantes para la persona, el desarrollo de su potencial personal. Para conseguirlo sería adecuado animarles a practicar el mayor

número posible de actividades y deportes, generar salidas a ambientes deportivos diferentes (montaña, partidos profesionales, exhibiciones deportivas, salones de exposiciones, ligas de barrio, pistas de hielo, parques *skate*, nieve, náutica...), visitar diferentes universidades para poder elegir mejor sus futuros estudios y ofrecer lecturas críticas, novedosas y originales.

Desde el punto de vista **psicosocial**, en esta etapa es normal que los alumnos funcionen a través de grupos reducidos de amigos (cuatro personas como máximo) o bajo la figura exclusiva del «amigo íntimo». Estas amistades se muestran exclusivas, fervorosas, celosas; cumplen una función esencial de asegurar apoyo mutuo, valoración personal, seguridad y desahogo, y comparten en muchos casos las mismas dudas, ansiedades y enfrentamientos. Sin embargo, también son relaciones que están sujetas a tempestades, rupturas, perdones y reconciliaciones, y no suelen generar lazos de amistad perdurables a largo plazo.

Esta información supone un importante recurso para ajustar el trabajo sobre el valor del compañerismo y el trabajo en equipo en su justa medida. De la información descrita se desprende que el trabajo de equipo y el fomento del compañerismo del adolescente con personas que no pertenecen a círculo de amistades va a ser complicado. Pero ¿qué es mejor, disolver los subgrupos de amigos que aparecen en clase para generar el ideal de un grupo «único» o apoyar a los subgrupos por el importante papel que desempeñan en el adolescente? Quizá sea más acertado aceptar la existencia de los «grupos de amigos» y ofrecer herramientas de comunicación eficaz pero asegurar grupos constructivos, a la vez que se favorezcan interacciones de los miembros de cada subgrupo con el resto de los compañeros de clase con el fin de potenciar la permeabilidad y receptividad de todos los alumnos a las necesidades de toda la clase.

En la intervención se pueden adoptar dos opciones: 1) diseñar estrategias para fortalecer los lazos de amistad con sus subgrupos, como permitir que los subgrupos realicen las tareas aisladamente planteando a cada subgrupo que lidere partes de la clase (calentamiento, ejercicios, estiramientos, etc.) o establecer dinámicas de reflexión escritas sobre preguntas del tipo: ¿qué es lo que más valoras de tus mejores amigos? o ¿qué harías por ellos?, y que compartan sus respuestas entre ellos; ofrecer dinámicas de comunicación interpersonal, y 2) diseñar estrategias para abrir los subgrupos al resto de la clase, como pedir esporádicamente a los alumnos tareas en las que haya que colaborar con otros compañeros que no pertenecen a su subgrupo. Aquí, conocer los gustos y preferencias de tus alumnos (deportes, lecturas, *hobbies*, música, etc.) puede ayudar a elegir mejor las personas que agrupas, establecer actividades en las que se desarrollen roles de ayuda a compañeros, etc.

En la dinámica relacional de clase, el líder posee un papel fundamental. Hay que recordar que estamos en una edad conflictiva en la que el líder, además, puede ser aquel que más se enfrenta a la autoridad, el más ligón, etc. Como, además, todo el mundo desea estar con él por el prestigio que esto puede suponer, es importante canalizar esta

figura positivamente desde un principio. Por ejemplo, se puede hacer que la figura del capitán del equipo sea establecida de acuerdo con unos valores positivos que se quieren fomentar en los alumnos, como la responsabilidad de ayudar al máximo al resto de sus compañeros a integrarlos, motivarlos, mediar en conflictos, etc.

En esta dimensión, también hay que señalar que a esta edad, muchos jóvenes, como consecuencia de los sentimientos de inferioridad y debilidad personal que sienten, pueden verse atraídos por «bandas juveniles» en busca de reconocimiento, seguridad y afecto. Trabajar la autoestima, la autonomía y el compañerismo puede ser la clave para concebir un espacio de seguridad psíquica frente a esta realidad.

En cuanto al **desarrollo moral**, a esta edad se despierta el interés por los valores, y es donde se empieza a comprender mejor lo que significa cada valor y las consecuencias de sus acciones. En muchos casos, incluso, se buscan ídolos que representan esos valores y quieren ser como ellos estudiando su biografía. Las chicas tienden a elegir sus ídolos en personas cercanas (amigas o adultos simpáticos) y los chicos en figuras lejanas. El problema es que entre lo que justifican en sus razonamientos y lo que luego hacen hay un gran trecho, y se hacen radicales en sus posturas, piensan que han captado la esencia del problema y establecen principios fijos e intransigentes. Se guían por sus propios intereses, aunque de vez en cuando pueden preguntar a adultos de su confianza. Se puede fomentar el valor de la coherencia ubicándole frente a situaciones hipotéticas en las que se pregunte: «¿qué crees que pasaría si...?, ¿en qué porcentaje actúas según tus valores?, ¿qué te lo impide?, ¿como quién te gustaría ser y por qué?, ¿qué valores expresan tus ídolos?, ¿qué cualidades positivas debería tener una persona para ser de confianza y convertirla en un referente?», etc. La corriente de «clarificación de valores» ofrece aquí estrategias muy interesantes.

En esta etapa y en la anterior los desequilibrios en el desarrollo moral pueden reflejarse de adulto en personas incapaces de establecer relaciones de autonomía con los demás; personas totalmente dependientes de los demás en el matrimonio, que pierden la capacidad para desarrollar su potencial personal para dedicarse a lo que quiere su pareja; personas que destruyen sus relaciones invadidas por los celos; personas que cierran la puerta a la vida social para centrarse en el hogar, la pareja o los hijos, víctimas de una visión equivocada del amor; personas que se consideran presas de su destino y sufren en silencio; personas que cortan las alas a sus hijos y quieren controlar sus vidas; personas que desaparecen de un día para otro de casa incapaces de haber gestionado sus problemáticas, etc.

Escuelas sistémicas

La corriente sistémica corresponde a otra de las corrientes más importantes que se han desarrollado en el ámbito de la psicoterapia y su creación supuso el giro radical hacia un nuevo paradigma en la interpretación de la realidad y las técnicas para modificar la conducta.

Como su propio nombre indica, el modelo sistémico toma como unidad de análisis el «sistema» en vez del «individuo», y, por tanto, adopta un nuevo enfoque que rompe y lo desvincula de los modelos dominantes que han caracterizado a la psicología tradicional, e incluso a la civilización occidental. Su objeto de estudio ya no es la personalidad y sus rasgos, ni la conducta individual de la persona, sino el sistema, el conjunto como un todo, como un organismo estructurado e interdependiente que mantiene unas pautas de interacción en el que el individuo se convierte en una simple pieza dentro de él. La intervención adopta entonces un nuevo punto de vista basado en analizar las funciones, circuitos de retroalimentación y relaciones de interdependencia que ocurren dentro del sistema. El sistema, el grupo, es un todo organizado en el que cada miembro cumple una función y en donde sus acciones condicionan las acciones de los demás, y viceversa, una danza en la que las acciones de cada persona son interdependientes de las de los demás, y, por tanto, todo problema supone un patrón interaccional dentro del sistema y no un problema individual de la persona que los manifiesta.

Esta corriente se ha convertido en los últimos años en uno de los modelos más populares los campos de la terapia familiar, la asistencia y el bienestar social, las organizaciones y redes sociales, la salud y los problemas escolares. En este apartado se van a exponer los principios, recursos y estrategias que proponen las escuelas de terapia breve desarrolladas a partir del modelo sistémico, que han sido clasificadas dentro de la bibliografía bajo el epígrafe de Terapia Familiar. Las preguntas clave de las que parte y a las que va a ofrecer una nueva respuesta son: para resolver un problema, ¿es necesario conocer las causas de origen?; ¿existe una relación causal lineal entre cómo se crea un problema y cómo persiste?; ¿existe nexo lógico entre cómo se crea un problema y cómo se resuelve?; ¿se puede transformar de forma eficaz la conducta de una persona que ha tenido un problema grave y persistente a lo largo de varios años en un tiempo breve o se necesita una intervención complicada y extensa en el tiempo?

Una reflexión de gran interés que ofrece esta corriente es la evidencia de que en función del tipo de pregunta que se realice se obtendrán discursos complementemente diferentes. Esto significa que la definición del problema está condicionada por el proceso

de evaluación, y el proceso de evaluación está condicionado por los paradigmas y creencias que tiene el terapeuta respecto a la naturaleza de los problemas y el método de solucionar los elegidos. Cuando un cliente va a la consulta de un conductista, su problema es enmarcado como un problema de conducta; si es de un psicoanalista, como un problema por conflictos no resueltos en su infancia; si es de un cognitivista, como un problema de significado del problema, etc. Las implicaciones de esta realidad son fascinantes porque parece que se puede negociar con el cliente cómo afrontar el problema y se puede así dirigir hacia una definición que entre dentro de las técnicas que dispone el terapeuta.

Bases teóricas

El modelo sistémico se construyó sobre la base de múltiples teorías, entre las destacan: la cibernética, la teoría general de sistemas, el constructivismo, la teoría de los tipos lógicos, la teoría de la comunicación y la teoría de los juegos. En este apartado se van a tratar aspectos de todas ellas, excepto del constructivismo. La razón estriba en que esta corriente será desarrollada de modo independiente en el próximo capítulo.

La cibernética

Creada por Norbert Wiener en 1948, estudia los principios que caracterizan a los «sistemas»: regulación, procesamiento de la información, adaptación, autoorganización, autorreproducción, acumulación de información y conducta estratégica.

La cibernética, junto con las ideas de la *teoría general de sistemas*, desarrollada por Ludwig von Bertalanffy en 1930 desde el campo de la biología, fueron introducidas en el marco de la psicoterapia en el Mental Research Institute (MRI), en Palo Alto, California, a través de tres importantes personalidades: Gregory Bateson, Margaret Mead y, en especial, Heinz von Foerster.

La cibernética en psicoterapia sistémica aparece reflejada en dos perspectivas: la *cibernética de primer orden*, que corresponde a la aplicación de los principios que explican cómo funcionan los sistemas sin tener en cuenta los procesos cognitivos, y la *cibernética de segundo orden*, la evolución que incluye el rol que ostenta el observador en el proceso de construcción de la realidad observada.

Las aportaciones más importantes de la cibernética que han ayudado a construir las bases conceptuales de la psicoterapia sistémica son dos:

1. *El paso de la causalidad lineal a la causalidad circular*: Tradicionalmente se han explicado los problemas a través de una causalidad lineal donde $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D$, y, por tanto, se ha desarrollado una interpretación en la que se considera que para cambiar una conducta hay que ir a su origen, a la causa inicial que la ha producido. En este

modelo explicativo los esfuerzos se han puesto, como es lógico, en indagar sobre el pasado de la persona. La cibernética, sin embargo, ofrece otra explicación de la causalidad, convirtiéndola en circular:

— un nuevo enfoque que abre una nueva perspectiva al demostrar que toda conducta está inscrita en un marco de influencias recíprocas que se retroalimentan. Este nuevo enfoque supuso importantes implicaciones en la intervención terapéutica:

— *Es conveniente estudiar las conductas en su globalidad y no en su particularidad.* Las patologías no ocurren en una entidad aislada, sino que forman parte de la dinámica en un sistema. La circularidad muestra que la suma de las partes no equivale al conjunto. Esta idea hace tomar conciencia de que no se pueden reducir los problemas de conducta a algo «individual» desencadenado por conflictos internos, por un proceso de aprendizaje o pensamientos erróneos, sino que debe relacionarse con su papel y función dentro del contexto de interacciones en el que se desenvuelve la persona. Esto cambia también la noción de responsabilidad y culpabilidad al mostrar que son parte del problema tanto la persona como el sistema.

— *Cualquier cambio que se introduzca en uno de los componentes del sistema afectará al resto.* Si los problemas surgen y se mantienen por la interacción de la persona con las demás, en la interacción está la clave para cambiar y solucionar el problema. Esto también implica que se puede influir indirectamente en el comportamiento de un miembro cualquiera de un sistema dado influyendo de un modo adecuado en el comportamiento de otro miembro. Por tanto, en la intervención es conveniente investigar cuáles son las pautas de comportamiento que caracterizan al sistema, y la solución al problema pasa por desestructurar el circuito de acciones y retroacciones fallidas que lo sostienen.

— *Se puede favorecer el cambio sin necesidad de tener que buscar las causas del problema.* La noción de causalidad circular evidencia que todo problema está diluido entre tantas causas y efectos interrelacionados que más que indagar sobre las causas del problema o por qué ha aparecido, la clave está en conocer cómo funciona. Aunque esta idea es muy lógica, a todos nos cuesta huir de la causalidad lineal, de modo que, ante cualquier problema, tendemos a ir en busca de la causa como primer paso para poder resolverlo. Milton Erickson retaba a esta premisa afirmando que muchas veces las patologías no sirven a ningún propósito, sino que simplemente son problemas que se han transformado en una pauta habitual.

En la intervención esto supone que en vez de buscar el cambio a través de la toma de conciencia o la comprensión intelectual hay que intervenir desde la acción. Más que el «por qué» (explicación) centrado en buscar causas en el pasado, busca centrarse en el «cómo» y el «para qué» (acción), que analiza la finalidad de la conducta en el sistema. Esta escuela sostiene que sólo se conoce un problema solucionándolo, es más, si se quiere conocer cómo funciona una cosa, hay que intentar cambiar la manera como

funciona, una perspectiva que ha dado lugar a todo un conjunto de estrategias de intervención basadas en actuar sobre cualquier agente del contexto en vez de sobre el intelecto de la persona.

— *Se puede favorecer el cambio sin necesidad de tener que buscar el origen del problema.* La disolución del problema entre la multiplicidad de causas y efectos en los que está englobado supone también que, más que indagar sobre su origen, la atención se ponga en conocer cómo se mantiene en el presente. Tener información sobre el pasado o la «historia clínica» de la persona es un medio, un recurso, para poner a punto las mejores estrategias de resolución al problema planteado, pero no la condición para llegar a la solución. La clave está en preguntarse sobre qué es lo que hace que «aquí y ahora» se perpetúe el problema y qué se puede hacer «aquí y ahora» para facilitar el cambio. La causalidad circular conlleva que las situaciones presentes, por difíciles y estresantes que puedan ser, siempre se mantienen por comportamientos actuales de los miembros individuales de un sistema global. Desde esta perspectiva, el punto crucial de una terapia es más la persistencia de un problema que el origen del mismo.

— *Los sistemas intentan conservar su estructura a través de un proceso de restricción.* Las personas seleccionan aquella información que les permite incrementar su propio orden y generar nuevas pautas. El proceso de cambio puede ser estimulado pero no forzado, puede ser regulado pero no controlado. Las escuelas sistémicas intentan actuar desde el principio de «utilización», es decir, partir de lo que trae el paciente, sus valores, actitudes, conocimientos, etc.; en resumen, desde su visión del mundo para proponer desde él nuevas fórmulas de interpretación y actuación.

2. *Cuestionamiento de la verdad objetiva.* El principio de «objetividad» presupone la separación del observador con respecto a lo observado, o, lo que es igual, que las propiedades del observador no deben entrar en la propia descripción de sus observaciones. Pero si se eliminan las propiedades del observador —observar y describir—, no queda nada: ninguna observación, ninguna descripción. Todo observador influye, quiera o no, en su objeto de estudio porque desde su mapa perceptivo e intelectual recorta y atribuye significados a su percepción. Las personas seleccionamos información de entre el sinnúmero de datos observables que nos ofrece la realidad.

Este descubrimiento cambió la pregunta de «¿qué se puede conocer?» por la de «¿cómo conocemos?», animando a indagar sobre las limitaciones y posibilidades, dificultades y condicionamientos en el acceso a la realidad.

Este enfoque también ha tenido importantes repercusiones en la intervención terapéutica:

— *Desarrollo de la noción de «feedforward».* La influencia del propio observador en el proceso de observación dio lugar al concepto de *feedforward*, según el cual el contenido informativo de un mensaje depende del grupo del que proviene o del grupo al que se dirige. El grupo de referencia representa el punto de vista del emisor, es decir, el

modo en que el individuo espera que suceda una determinada cosa. Se trata de una concepción subjetiva y relativista por la que todo mensaje formulado según el código del que lo emite define simultáneamente y prevé de qué modo aparece la realidad al emisor. En otras palabras, todo observador está condicionado por el grupo de referencia al que pertenece; sin embargo, al poder trazar límites y distinciones sobre la realidad, se convierte a sí mismo en copartícipe de la coconstrucción del sistema en el que él también está incluido.

— *Toma de conciencia del rol que juega el terapeuta en toda intervención.* La influencia del observador expone la imposibilidad de alcanzar una actitud neutral en la intervención. Tras las palabras del terapeuta siempre está presente, de un modo u otro, todo el conjunto de convicciones o premisas subjetivas adquiridas a lo largo de la vida sobre cómo son las personas, cómo son los problemas o incluso cómo serán los desenlaces de la interacción. Frente a esto, la corriente sistémica opta por organizar y controlar de forma consciente la intervención del profesional para asegurar una atmósfera que incluya el mayor número de puntos de vista posible de forma no defensiva, y transforma el concepto de «verdadero» por el de verosímil, creíble y realizable.

O'Hanlon y Weiner-Davis (2010) desvelan este sesgo mostrando cómo simplemente en las preguntas en la fase de diagnóstico inicial ya se empieza a condicionar el retrato que se hace del problema al determinar, consciente o inconscientemente, la orientación que se da a la situación y lo que se va ignorar. Como ejemplo, exponen que ante una persona que informa de que «no tiene ningún control sobre su vida» se puede optar por enfocarse: 1) en el síntoma, para seguir un proceso de recogida de información similar al que hace el médico frente a una dolencia física: ¿en qué consiste el problema?, ¿cuáles son los síntomas?, ¿desde cuándo los tienes?», etc., una opción que, de alguna manera, enmarca al problema como algo grave, o 2) en abrir otro camino con preguntas del tipo ¿qué es lo que te produce la impresión de que las cosas parecen difíciles de manejar?, para introducir algo de incertidumbre en la definición del problema, o ¿qué encuentras distinto en los días en que las cosas parecen manejables?, para favorecer la toma de conciencia de que hay días en que el problema no existe y explorar qué hay de diferente. Es evidente que cada una de estas preguntas llevarán en la intervención a discursos complementemente diferentes.

La definición de un problema está condicionada por el proceso de evaluación, y el proceso de evaluación está a su vez condicionado por los paradigmas y creencias que se tienen respecto a la naturaleza de los problemas y el método de solucionarlos. Frente a un comportamentalista, el trastorno es enmarcado como un problema de conducta; frente a un psicoanalista, como conflictos no resueltos en la infancia; frente a un cognitivista, como un problema de significado del problema, etc., una realidad sumamente interesante porque abre la puerta a entender que se puede negociar con la persona cómo se va afrontar el problema.

— *Evolución de la «moral» a la «ética».* La epistemología basada en la creencia de

que se puede acceder a la realidad de forma «objetiva» alimenta la imposición del código moral, es decir, poder decirle a los demás cómo tienen que pensar y actuar según la «verdad» descubierta, pero desde la epistemología de la circularidad que propone la corriente sistémica, lo que se potencia es la ética. En la toma de conciencia de la interdependencia y el papel que tiene la persona en la interpretación de la realidad, se toma conciencia de que son las personas las que inventan las reglas, costumbres y normas, y que son ellas las que tienen que modificarlas en busca de una mejor convivencia. La clave, desde esta perspectiva, no está así en la búsqueda y defensa a ultranza de la «verdad» y el «error», sino en la reflexión sobre la utilidad o no de los comportamientos adoptados.

La teoría general de sistemas

Desarrollada por Ludwing von Bertalanffy en 1930 desde el ámbito de la biología, fue tomada por el modelo sistémico para completar las ideas de la cibernética respecto a cuáles son las características que engloba un sistema, en particular los sistemas abiertos y los interaccionales estables.

La teoría general de sistemas (TGS) surgió con el fin de formular y derivar los principios válidos para todos los sistemas en general y en sus postulados más importantes: 1) se considera que cualquier fenómeno es parte de un sistema y que, al menos potencialmente, también puede serlo por sí mismo, por ejemplo, una persona puede considerarse como parte de un sistema mayor, su familia, pero a su vez puede ser vista como un sistema formado por órganos, células, etc.; 2) el interés se centra en los problemas de interrelación e interdependencia más que en los atributos constantes de los elementos del sistema; 3) se enfatiza la aparición de propiedades emergentes no deducibles de los elementos del sistema por separado, por ejemplo, la colonia de hormigas que lleva a cabo tareas de gran complejidad que no podría hacer sólo una hormiga aislada; 4) mantiene una visión holística más que centrarse en las partes, y 5) considera que no todos los puntos de influencia tienen el mismo peso con vistas a una intervención para la producción de cambios en el sistema.

La teoría general de sistemas definió las siguientes propiedades básicas que caracterizan los sistemas abiertos:

- *Totalidad.* Cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total. Por ejemplo, en una familia, la conducta de cada individuo está relacionada con la de los otros y depende de ella. Toda conducta es comunicación, y, por ende, influye sobre los demás y sufre la influencia de éstos. Los cambios favorables o desfavorables en un miembro de la familia producen algún efecto sobre los otros miembros.
- *No sumatividad.* Los sistemas tienen una característica propia, su identidad, que no

puede reducirse a las propiedades o características de sus componentes. Un sistema no puede entenderse como la suma de sus partes, el conjunto es mayor que la suma de las partes porque la clave no es la cantidad, sino la relación. En la química se ha visto cómo unos pocos elementos son capaces de dar lugar a una inmensa variedad de nuevas sustancias complejas. Dicha complejidad jamás podría explicarse si se consideran los elementos por separado. Hay que pasar del estudio de las partes a la *gestalt* y prestar atención a su organización. Por ejemplo, en una familia hay característicos patrones interaccionales que trascienden las cualidades de sus miembros individuales y que dan lugar a disfunciones familiares.

- *Retroalimentación*. Las partes de un sistema están unidas a través de sus interacciones y en ellas es clave el *feedback*. La conducta de un individuo genera unas repuestas en los demás que afecta a esa misma conducta. Luego en toda relación es importante estudiar todos los mecanismos de *feedback* presentes. Ante una misma situación, determinadas personas viven la experiencia como una crisis y otras como una oportunidad.
- *Equifinalidad*. En un sistema circular y automodificador, los resultados no están determinados ni por las condiciones iniciales ni por la naturaleza del proceso interaccional. Esto implica que se pueden obtener los mismos resultados con condiciones iniciales distintas, y se pueden obtener diferentes resultados con las mismas condiciones iniciales. El fin es mantener un estado de equilibrio fluyente. Así, para entender mejor esta idea hay indagar sobre cuatro características que definen los sistemas interaccionales estables o de estado constante:
 - *Restricción*. Todo sistema estable tiende a minimizar el cambio y repetir un patrón adquirido. Esto significa que en toda comunicación existe un factor limitador a las nuevas informaciones o perspectivas. Toda familia, amistad, etc., intenta mantener sus patrones interaccionales y su estabilidad frente al cambio. Esto implica que, en las familias, sus miembros tienden a mantener su visión sobre el resto de las personas de la familia, sus motivaciones a la hora de actuar, capacidades y limitación, etc., de modo que, se haga lo que se haga, siempre se ve a la persona igual.
 - *Teleología*. Todo sistema se enfrenta a un proceso de morfostasis, o tendencia del sistema a mantener su unidad, identidad y equilibrio, y a otro de morfogénesis, o tendencia a cambiar y a crecer. Es lo que se conoce como «*feedback* negativo», o las acciones que intentan minimizar el cambio, y «*feedback* positivo», es decir, la capacidad de aprender y crecer para ver las cosas de manera diferente».
 - *Regla de ordenación*. En todo sistema existe la necesidad de definir cuál es la relación entre sus componentes. En todo sistema hay interacciones preferidas o «prohibidas» que no suelen ser explícitas. En función del contexto, en todo

intercambio de mensajes hay un proceso que disminuye el número de movimientos siguientes posibles. Es como el ajedrez, donde el movimiento de una pieza cambia la configuración del juego afectando a las posibilidades abiertas a partir de ese momento.

- *Ordenación jerárquica.* En toda organización hay una jerarquía, en el sentido de que ciertas personas tienen más poder y responsabilidad que otras para determinar qué se va a hacer. La relación simétrica o complementaria, o, lo que es igual, de igualdad o de superior-subordinado, establece los límites de la comunicación.

La teoría de los tipos lógicos

Creada por Whitehead y Russell (1910) surgió con el fin de resolver el problema que planteaba la aparición de paradojas lógicas en el ámbito matemático. La paradoja expresa una contradicción que resulta de una deducción correcta de premisas coherentes; por ejemplo, en el ámbito lingüístico aparece en la frase: «la única regla es que no hay reglas». Desde esta teoría, la solución al problema se dio con la siguiente proposición: «los miembros de una clase no son iguales a la clase de los miembros», o, lo que es igual, se distinguió la existencia de diferentes niveles lógicos que no se deben mezclar. Por ejemplo, la paradoja lingüística anterior desaparece cuando se aprende que esta frase ha sido expresada desde otro nivel del lenguaje: un metalenguaje que permite jugar con el lenguaje. La teoría de los tipos lógicos fue extrapolada al ámbito de la comunicación por Gregory Bateson, y dio lugar a la definición de cuáles son pautas que definen la interacción comunicativa identificando los diferentes niveles en los que se establece la comunicación.

Las ideas más importantes que toma el modelo sistémico de esta teoría son:

1. Distinguir la existencia de dos niveles en el lenguaje en todo proceso de comunicación: el *digital* (verbal) y el *analógico* (gestos, tonos de voz, posturas, etc.), y cómo su utilización de forma incongruente da lugar a problemas de comunicación. Por ejemplo, cuando un amigo le habla a otro de ir el fin de semana a la limpiar la piscina, éste puede fruncir el ceño, dar un suspiro y elevar el tono de voz (señales analógicas de desacuerdo) para finalmente decir: «Muy bien, iremos». El que lo ha propuesto, al ver estas dos respuestas, es fácil que responda: «Si no tienes ganas, no vamos». El amigo, sin embargo, le responde: «Parece que no te enteras, ¿no me has oído decir que está bien y que iremos?».
2. Distinguir la existencia de dos contextos de interacción comunicativa: *simétrica*, cuando la comunicación se establece entre personas que mantienen una relación entre iguales, o *complementaria*, cuando la posición es del tipo superior-subordinado. Los malentendidos dentro de este contexto también pueden dar lugar a bloqueos de comunicación.

Frente al conflicto que puede crear la mala utilización de ambos aspectos, la corriente sistémica propone un siguiente nivel de comunicación: el metalenguaje y la metacomunicación, o poder hablar sobre cómo es el proceso comunicativo, estrategia que permite a la personas «alejarse» del discurso y poder observar su contenido, es decir, la capacidad de comunicarse sobre la comunicación.

La idea de la existencia de una jerarquización de niveles también ha dado lugar dentro de esta corriente a la definición de dos tipos de «realidad» y de «cambio» diferenciados bajo los términos «de primer orden» y «de segundo orden»:

- La «*realidad de primer orden*» es la realidad que percibimos a través de nuestros sentidos, que coincide con la percepción de otras personas: el cielo es azul, es de día o de noche, etc. Luego hay una realidad construida, una realidad subjetiva según el valor que se le asigna a las cosas. En la «*realidad de segundo orden*», interpretamos las cosas en función de nuestra cultura, valores, creencias, ideas, experiencias, etc., y con ello se relativiza y particulariza cada observación. Es aquí, en el significado que otorgamos a nuestras vivencias, donde surge el conflicto y el problema de adaptación.
- El «*cambio de primer orden*» se refiere a los cambios continuos y correctivos que hace todo sistema para mantener su equilibrio (como el mantenimiento de la temperatura corporal a través de la transpiración). En el comportamiento tiene que ver con todas aquellas «soluciones» que se ponen en marcha para intentar resolver un problema, pero que muchas veces no funcionan, y más bien al contrario, siguen manteniendo el problema. Esta acción se asocia al término *retroalimentación negativa* porque lleva al estatismo y la no-evolución (hacer más de lo mismo) y tiene su reflejo en la paradoja de introducir acciones de cambio para no cambiar. El «*cambio de segundo orden*» se refiere al proceso de adaptación de un sistema a su entorno a partir del aprendizaje. Se asocia a la *retroalimentación positiva* que da lugar a nuevas estructuras de pensamiento y acción, y supone romper el circuito «más de lo mismo», la cadena de acciones fallidas que sostienen el problema.

La teoría de la información

Elaborada por Shannon y Weaver (1949), aporta dos ideas clave para evitar los malentendidos en la comunicación: 1) el significado no viaja del emisor al receptor, el único elemento que viaja son las señales, y 2) las señales son tales sólo en el momento en que alguno puede descodificarlas, y para descodificarlas es preciso estar familiarizados con sus significados. Luego en toda conversación se envían palabras, señales, pero su significado ha de ser construido subjetivamente en la interacción con la otra persona.

La teoría de los juegos

Desarrollada por von Neumann y Morgenstern (1944), aportó la diferenciación entre los juegos de «suma 0», en los que gana uno y el otro pierde, y los juegos de «suma 1», en los que ganan ambos participantes. Esta teoría está estrechamente conectada con las relaciones de simetría o complementariedad, explicadas anteriormente para el proceso comunicativo, y ayuda a ver cómo evolucionan entre ellas: cuando se entra en una competición dentro de una relación simétrica, se progresa hacia una rivalidad cada vez más extrema donde si uno opta por A , el otro por $A + A$, y en respuesta el primero adopta $A + A + A$, y así sucesivamente (por ejemplo, la carrera armamentística), y en la complementaria, A en posición superior sólo cambia de opinión cuando B se muestra más fuerte que él.

Todas estas fuentes han dado lugar a una nueva epistemología cuyas premisas pueden resumirse en que todo depende de la perspectiva que adopte el observador; todo depende del tipo de interacciones con que se actúe; todo depende de la realidad que se construya; en resumen, «todo es según el color del cristal con el que se mire». Sin embargo, este modelo aboga por valores tan atractivos como el «respeto», a nuestras opiniones y a las de los demás; la «humildad», al no poder asumir nuestras construcciones como la «verdad» sino como una forma de ver las cosas; la «empatía», al entender que cada persona tiene su propia visión de la realidad, y la «libertad», desligándonos de nosotros mismos para poder observarnos desde fuera y comprender mejor nuestros pensamientos y acciones.

Padres de las corrientes sistémicas en psicoterapia

Aunque dentro de la corriente sistémica en psicoterapia hay muchas escuelas, el nexo común que las une coincide con dos grandes personajes: Gregory Bateson y Milton Erickson.

Gregory Bateson

Considerado el padre de la terapia familiar y fuente de inspiración básica en el modelo sistémico, sus obras constituyen un referente esencial para todas aquellas personas que quieran profundizar en los modelos ecológicos y la epistemología. Bajo la perspectiva de que «todo está relacionado con todo» como un ecosistema, Bateson fue capaz de transferir los principios de la cibernética, la teoría de sistemas, la teoría de juegos, las matemáticas, la antropología, etc., al mundo de la psicoterapia y la comunicación. Algunas de las aportaciones más relevantes de este autor son:

- La «teoría del doble vínculo», en la que se explica cómo la esquizofrenia no es un problema individual de una persona, sino un problema del sistema familiar que en sus interacciones comunicativas contribuye a mantener la enfermedad.

- Extrapolar el proceso de contacto intercultural antropológico a la dinámica relacional entre personas. En el contacto entre dos personas pueden darse: 1) una fusión completa entre ambos, dando lugar a patrones de conducta homogéneos y coherentes entre ellos; 2) la eliminación de uno o ambos, o 3) la persistencia de ambas identidades en un equilibrio dinámico.
- Mostrar que las personas seleccionan y remodelan la realidad para conformarla a sus creencias acerca de la clase de mundo en el que viven. Para favorecer el cambio, primero hay que tomar conciencia de que la realidad no es necesariamente lo que uno cree que es.
- Avisar para no caer en el error de creer que todo es predecible y controlable. Este supuesto se viene abajo fácilmente cuando se intenta predecir cómo será la rotura de cualquier material de superficie homogénea, como el vidrio. Es imposible predecir o controlar el curso y posición que tendrán cada uno de los brazos de la estrella.
- La «teoría de la visión binocular», que explica que gracias a que cada ojo recibe una imagen distinta, podemos acceder a la propiedad de la profundidad. Siempre que se puedan adoptar varias perspectivas sobre un asunto se podrá entender su alcance y profundidad.
- Diferenciar cuatro tipos de aprendizaje:
 - Aprendizaje 0. Cuando la persona manifiesta un cambio mínimo frente a la información.
 - Aprendizaje 1. Cuando la persona cambia su conducta según los resultados del ensayo-error y las consecuencias de sus acciones.
 - Aprendizaje 2. Cuando la persona aprende a aprender y es capaz de transferir los aprendizajes de unas situaciones y contextos a otros.
 - Aprendizaje 3. Cuando la persona es capaz de observarse desde «fuera», como un testigo, los roles que le toca asumir y comprende que no está determinada a ser «como se considera que es». Aparece una mente ecológica donde todo está relacionado con todo, donde todo es unidad cósmica.

Milton Erickson

Especialista en hipnosis, desarrolló un conjunto de métodos terapéuticos excepcionales que serían tomados como fuente de referencia por todos los seguidores de las escuelas sistémicas de terapia breve. Aunque Erickson no dejó, ni quiso dejar, un tratado sobre su metodología de intervención, representa el «maestro» a estudiar porque se considera que de sus enseñanzas fluye el potencial para la creación de novedosas herramientas terapéuticas para conseguir el cambio. La influencia de Erickson sobre las bases teóricas y las estrategias de intervención se pueden expresar en las siguientes ideas:

- *Partir de la idea de que las personas tienen dentro de sí las capacidades naturales necesarias para superar dificultades y resolver sus problemas oponiéndose a la idea de tener que enseñarle cosas a la gente.* Según esta visión, la idea es aprovechar lo que trae la persona, su problema y sus síntomas, pero también sus pautas de conducta, creencias, conocimientos, e incluso su resistencia al cambio, es decir, aprovechar la cosmovisión que tiene la persona y orientarla a utilizar sus pautas de conducta de una forma nueva y diferente.
- *Ser muy respetuoso sobre cómo deberían vivir sus vidas las personas una vez suprimidos sus síntomas.* Erickson consideraba que nadie debería decirle a otra persona cómo tiene que pensar, sentir y reaccionar ante una situación determinada.
- *Ser humilde como terapeuta.* Uno no cambia a nadie, es la persona la que se cambia a sí misma. El terapeuta sólo crea las circunstancias, el clima y la atmósfera en los que el individuo pueda cambiar. Sólo hay que hacer que el paciente haga algo.
- *En vez de defender los criterios de «verdadero-falso», trabajar con los criterios de «más útil-menos útil».* Esto permite tener la flexibilidad de que si algo no funciona, se puede cambiar por otra estrategia.

Por otro lado, Erickson cuestionó importantes supuestos que sirven como punto de partida en muchas escuelas psicológicas. Por ejemplo: *considerar que los síntomas cumplen funciones importantes y es necesario conocer sus causas profundas.* Muchas personas creen que los síntomas aparecen con algún propósito e incluso que si se elimina éste sin tener en cuenta su función, aparecerá otro síntoma para ocupar el lugar del anterior. Además, los problemas son vistos como la «punta» de un iceberg que tiene su origen en causas más profundas. Sin embargo, Erickson consideraba que aunque los problemas surgen por razones funcionales, con el tiempo pueden dejar de cumplir esa función y persistir simplemente como un hábito, o *creer que para que se produzca el cambio es necesario hacer consciente a la persona de la naturaleza y el origen de su problema.* Para Erickson, la toma de conciencia no produce necesariamente el resultado terapéutico deseado, ni es capaz de modificar la conducta. Es más, retaba a las personas a aceptar que pudiesen ver cómo desaparecía su problema sin llegar a entender por qué apareció.

1. ESCUELA DE PSICOTERAPIA BREVE. MENTAL RESEARCH INSTITUTE

El Mental Research Institute (MRI) fue creado en 1958 por Don Jackson junto a Jules Riskin y Virginia Satir. Más tarde se incorporaron al mismo Paul Watzlawick (en 1961), Jay Haley y John Weakland (en 1962), y diez años más tarde, en 1966, se funda

el Centro de Psicoterapia Breve del Mental Research Institute bajo la dirección de Richard Fisch.

Frente al reto del cambio, esta escuela considera que los problemas surgen de la preocupación de la persona respecto a que una determinada conducta propia o ajena, con relación a otra persona con la que se halla significativamente comprometida, es considerada desviada respecto a lo «normal» o lo «razonable» y se convierte en algo real o potencialmente molesto o dañino. En cuanto a *por qué persisten los problemas y cómo se perpetúan*, entiende que si no es debido a deficiencias orgánicas claras y concretas, el motivo está en las llamadas «soluciones intentadas», es decir, las propias acciones que realiza la persona para intentar controlar o resolver su problema, que no hacen más que «aplicar más de lo mismo» empeorando la situación. Desde esta perspectiva, la clave para favorecer el cambio no se encuentra tanto en curar o compensar carencias del paciente, ni buscar motivos inconscientes o traumas cuya influencia perdura eternamente, sino en romper el círculo vicioso y abandonar las soluciones intentadas.

El funcionamiento de las «soluciones intentadas», o, lo que es igual, «el cambio que no produce cambio», que hace que «la solución se convierta en el problema», es explicado a través de la *teoría de grupos*, una teoría matemática creada por Evariste Galois en el siglo XIX en la que se demuestra cómo aunque dentro de un sistema se produzcan multitud de cambios particulares el resultado final es que no se produce cambio alguno.

La metodología que aporta esta escuela para favorecer el cambio supone un modelo estructurado en seis pasos:

1. *Establecer el contexto de intervención.* Desde el primer momento, y con el fin de asegurar la libertad de actuación-decisión del terapeuta, se exponen las reglas del «juego» que acompañan al marco de intervención (por ejemplo, el trato debe ser agradable por ambas partes, el tono de voz tranquilo, no se atienden llamadas por teléfono, etc.) y se adopta una actitud neutral simplemente recopilando datos.

2. *Captar la permeabilidad de la persona.* Determinar si la persona se acerca a la intervención de forma voluntaria u obligada; en caso de ser obligada, animarla a trabajar en aquello que tenga importancia para ella.

3. *Recoger la información relevante.* Aquí se incluye definir lo más clara y concretamente posible el tipo de problema para saber sobre qué aspecto se tiene que actuar; conocer cómo se ha afrontado y se está afrontando el problema (soluciones intentadas) ayudando también a identificar qué se debe evitar, y pedir a la persona que defina qué objetivos mínimos desea alcanzar identificando el referente que permita confirmar que se ha logrado el objetivo o que se está cerca de la meta.

4. *Formular la estrategia de actuación.* Se definen las acciones a aplicar para romper el círculo de seguir haciendo «más de lo mismo». Entre las estrategias de intervención más destacadas que propone esta escuela figuran:

- *Pedir a la persona que actúe de forma opuesta a cómo lo ha venido haciendo hasta el momento.* Por ejemplo, al insomne pedirle que intente mantenerse en la cama el mayor tiempo posible despierto pero con los ojos cerrados; al que tiene miedo de hablar en público pedirle que diga públicamente lo nervioso que está y que pida que le disculpen; al que cree que no puede controlar su enfado pedirle que se enfade voluntariamente con alguien; al que teme fracasar por ser muy perfeccionista o al que está bloqueado por el miedo a cometer errores pedirles que fallen a propósito o que se ejerciten al 70 por 100 en vez de al 100 por 100; frente a una persona que incordia, agradecerle su actuación por todos los beneficios que genera en tu vida; frente a un pesimista, mostrarte tú más pesimista, etc.
- *Reenmarcar, reencuadrar, redefinir o reestructurar el problema.* La idea es modificar la interpretación o el significado que atribuye la persona al problema, no oponiéndose a la situación, sino ofreciendo datos alternativos que no se han tenido en cuenta y pueden modificar la visión. Según Epicteto: «no son las cosas mismas las que nos inquietan, sino las opiniones que tenemos acerca de ellas». La verdad no es aquello que descubrimos, sino lo que creamos. Un ejemplo divertido que se ofrece es cuando Tom Sawyer, al haber sido castigado con pintar una valla, consigue vender a un amigo que la actividad es muy divertida, de modo tal que al final el amigo hasta le paga un dinero para poder pintar él la valla y Tom Sawyer se tumba a mirar.
- *Cambiar la puntuación de la secuencia de los hechos.* Esta estrategia se aplica sobre todo a interacciones de personas que han entrado en un círculo vicioso de reacción a los actos de la otra: «Me enfado porque siempre llegas tarde a casa», «llego tarde a casa porque estoy cansado de verte con esa cara», o que se han enrocado en una visión negativa respecto a la otra persona. En el primer caso, la propuesta es cambiar el orden de quién asume el papel de acción y quién el de reacción. La técnica del «sabotaje benévolo» consiste en: *a)* aceptar la inferioridad frente al otro: «me gustaría que hicieses X, pero si no lo haces, no te puedo obligar a ello», y, después, *b)* realizar acciones de sabotaje para disculparse siempre como un error del que no se ha sido consciente y mostrarse desvalido. Por ejemplo, a un hijo que siempre llega tarde a casa decirle: «Nos gustaría que volvieres a las diez, pero no podemos obligarte a que vuelvas a casa a esa hora». Luego, cuando por la noche llegue tarde, no abrirle la puerta hasta pasado un buen rato y responder disculpándose por haberte quedado dormido. Con estas acciones los padres pasan a ser los que generan el problema en el hijo (cerrándole la puerta) invirtiendo el orden de quién «castiga» a quién o quién tiene el control sobre quién. Respecto a la segunda, se anima a la «víctima» a fingir «unas veces sí y otras no» la conducta por la que es juzgada, y al «acusador» que adivine cuándo la conducta es de verdad o fingida, consiguiendo abrir una duda en su «rotundidad». Por ejemplo, a un adolescente catalogado de «conflictivo y sin remedio» pedirle que haga algo

muy bueno por los padres y que no se lo diga si se lo preguntan, de modo que éstos tengan que adivinar qué ha hecho.

- *Multiplicar el síntoma*. Por ejemplo, a la persona que sólo demanda atención y que estén totalmente pendiente de ella, llamarla tantas veces al día para preguntar por ella y estar tan pendiente que se agobie y te pida que es mejor dejar pasar un tiempo antes de volver a hablar; o a la persona que es tan idealista que se convierte en utópica decirla que si quiere de verdad hacer lo que dice debería hacer el doble: dejar el trabajo, no comer, no salir de casa, comprarse una túnica y escapar a la montaña.
- *Asociar al problema tener que realizar una acción desagradable a la que la persona está muy dispuesta a renunciar*. Esta técnica se dirige a personas que intentan forzar algo que sólo puede ocurrir de modo espontáneo y la solución está en animarla a renunciar a su necesidad de control. Por ejemplo, al insomne se le pide que limpie el horno por la noche o que estudie para los exámenes. *Adoptar una actitud de debilidad y poner en marcha acciones imprevisibles*. Por ejemplo, responder a una hija «incontrolable» que no puede hacer algo porque «simplemente es viernes», o cada vez que se porta mal «darle una moneda» y si pregunta no responderle. *Pedir que la persona pierda el dominio o acabe con éxito aquella acción que teme*. Por ejemplo, al que está paralizado por un examen pedirle que cuando se lo entreguen lea detenidamente las preguntas y elija una para dejar en blanco a pesar de lo mucho que sepa sobre el tema.

5. *Construir puentes*. Para que las propuestas de intervención funcionen hay que animar a la persona a realizar las acciones que se le piden; esto, muchas veces, no es fácil. La razón se encuentra en que las «soluciones intentadas» por la persona son consideradas por ella como la única cosa razonable, saludable o salvadora que se puede hacer, a pesar de que no haya servido para solucionar su problema. Frente a este reto, esta escuela propone el uso adecuado del lenguaje y enmarcar las propuestas dentro de las motivaciones y personalidad de la persona sobre la que se realiza la intervención.

6. *Planificar el término de la intervención*. Hay dos orientaciones: a) en caso de éxito, hay que desarrollar la confianza en la persona para que sienta que posee los recursos suficientes para progresar por sí sola, y b) si no se ha tenido éxito, averiguar por qué considera la persona que no ha funcionado la intervención.

1.1. Pragmática del lenguaje

Esta escuela también recibe el nombre de *Escuela de la Comunicación en Terapia Familiar* (Kriz, 2007) debido a la especial atención que concede a la dimensión pragmática dentro del proceso comunicativo, o, lo que es igual, a la rama que estudia los efectos de la comunicación sobre la conducta, que considera que toda conducta es

comunicación y toda comunicación afecta a la conducta.

Fruto de su investigación, esta escuela identificó una serie de principios fundamentales a tener en cuenta en el proceso de interacción comunicativa:

- *Imposibilidad de no comunicar*: No existe la no-conducta, y si toda conducta es comunicación, no puede haber no-comunicación. El contexto, la postura, el tono de voz, la mirada..., todo está creando una comunicación.
- *Existencia de dos niveles de comunicación*: el contenido, los datos o la información que se están comunicando, y la metacomunicación, la información acerca de cómo es la comunicación. Una cosa es lo que se dice y otra *quién tiene derecho a tomar las decisiones, quién tiene derecho a tomar la iniciativa sin consultar al otro*.
- *La interacción o comunicación entre las personas es simétrica* cuando hay igualdad, y *complementaria* cuando las posiciones son distintas, uno está en una posición superior al otro (padre-hijo, profesor-alumno, médico-paciente...), de modo que la conducta de uno tiende a favorecer la del otro manteniendo el statu quo. En ambos casos cada persona se comporta de una manera que presupone la conducta del otro al tiempo que ofrece motivos para ella.
- *En toda comunicación hay una puntuación de la secuencia de hechos que organiza la comunicación*. Las confusiones en la puntuación de la secuencia aparecen cuando se parte de distinto nivel de información o de distinta interpretación de la misma información. Cada persona selecciona la información y la interpreta a su manera; por tanto, como no sólo hay una realidad, el mundo tal y como «yo lo veo», no puedo caer en el error de creer que cualquier visión que difiera de la mía tiene que deberse a la irracionalidad o mala voluntad del otro. La solución es conseguir que la comunicación misma se convierta en tema de comunicación.
- *Hay dos modalidades de comunicación: analógica (no verbal) y digital (verbal)*. La analógica incluye gestos, posturas, tonos de voz, ambiente..., todo lo que se transmite sin necesidad de palabras. La digital es el lenguaje, y se caracteriza por ser un acuerdo arbitrario. El problema es que la persona tiene que interpretar constantemente dos tipos de lenguaje y traducir constantemente de uno a otro; esto es complejo porque las palabras difícilmente expresan con exactitud lo que opina el corazón y el lenguaje tiene muchos niveles de comunicación.

Pero el principio más destacado que ha dado lugar a una gran riqueza de estrategias de intervención de acuerdo con el mensaje comunicativo es la *comunicación paradójica*.

¿Qué es la paradoja? a) la unión de dos ideas que aparentemente, y en principio, parecen imposibles de concordar («prohibido prohibir», «los últimos serán los primeros», «si quieres paz, prepárate para la guerra», «la única regla es que no hay reglas», «el secreto es que no hay secretos», «sólo sé que no sé nada», «para aprender a vivir,

aprende a morir»...); *b*) proposiciones que en apariencia son verdaderas pero conllevan una contradicción lógica («es de mala suerte ser supersticioso», «mi intento de fracasar fracasó», «me da pena ser tan cruel», «esta frase es falsa», «todos somos iguales, pero unos más iguales que otros», «no leas esto», «la vida es demasiado importante como para tomarla en serio», «no hacer nada es la cosa más difícil del mundo»...); *c*) una situación que infringe el sentido común («¿por qué es más barata el agua que los diamantes si el agua es imprescindible para vivir?»), o *d*) situaciones absurdas que se presentan con apariencia de verdaderas («para llegar rápido nada mejor que ir despacio», «es tan pobre que lo único que tiene es su dinero», «a veces tener buena fe lleva a generar un gran mal», «yo siempre miento», «no mirar el cartel»...). En resumen, la paradoja es la contradicción que surge por la unión de dos ideas opuestas y aparentemente irreconciliables, un recurso que ataca al proceso lógico aristotélico en el que «*A*» no puede ser al mismo tiempo «no *A*».

La paradoja afecta a la conducta en dos sentidos: *a*) da lugar al conflicto (la persona que no es coherente con lo que predica o que elogia a alguien para denigrar su valor) y actitudes patológicas («no puedo vivir contigo ni sin ti», «me da pena ser tan cruel»...), y *b*) puede servir como estrategia para el cambio («lo semejante cura a lo semejante», decía Hipócrates). La utilización de la paradoja con fines terapéuticos se expresa en esta escuela en la técnica de crear la *Ilusión de alternativas*, es decir, ofrecer a la persona alternativas de actuación en las que «pierde si lo hace y pierde si no lo hace» o «gana si lo hace y gana si no lo hace», o, expresado a nivel terapéutico, «cambia si lo hace o cambia si no lo hace». Por ejemplo, a una persona que considera que no tiene ningún control sobre su problema, se le puede pedir que en vez de intentar hacer otra cosa siga comportándose de la misma manera. La idea es que al introducir la conciencia en la conducta, ésta deja de ser espontánea e inconsciente, y al transformarse en consciente puede ejercer control sobre ella. La ilusión de alternativas está en que si obedece la prescripción, ya no es cierto que «no puede evitar su comportamiento», porque actúa de forma voluntaria, y si quiere resistirse a la instrucción, no puede comportarse de forma sintomática.

2. ESCUELA DE TERAPIA ESTRATÉGICA. GIORGIO NARDONE

Esta escuela, creada por Giorgio Nardone con la colaboración de Paul Watzlawick, sigue los mismos principios teóricos de la Escuela de Psicoterapia Breve del MRI, pero aporta una visión complementaria en las herramientas de intervención a través de lo que el propio autor ha denominado «el arte de la estratagema».

En el cuerpo teórico de esta escuela, Nardone enfrenta dos importantes críticas que se han realizado sobre la terapia breve desde otras escuelas: *a*) ser precisamente «breve», es decir, proponer un corto número de intervenciones, y *b*) introducir técnicas de persuasión

y estratagemas en terapia. Frente a ellas, el autor aclara la existencia de dos fórmulas que resumen las estrategias de intervención que se han utilizado en el campo de la psicología hasta la actualidad, y considera tan válida una como la otra: la «escuela retórica», de matriz aristotélica-racionalista, y la «escuela de la persuasión», de naturaleza sofística y sugestiva.

La «escuela retórica» se remonta a la figura de Descartes y basa su proceso de intervención (persuasión) en la demostración intelectual-racional, o, lo que es igual, conseguir el cambio a través del aumento directo o indirecto de la toma de conciencia sobre el problema. Las herramientas que se utilizan son la argumentación y la demostración racional basada en la lógica aristotélica de «verdadero o falso», del «tercero excluido» y del principio de «no contradicción». Cuando la persona está en condiciones de conocer lo «verdadero», evitar contradicciones y ser coherente con estos presupuestos, el proceso de intervención termina.

La «escuela de la persuasión» se remonta a Blaise Pascal y se inscribe en el marco de la sugestión con una postura no-racionalista. En esta escuela, el cambio se favorece guiando las percepciones del interlocutor en la dirección deseada por el terapeuta. Este método, más que la conciencia, busca, mediante emociones y acciones concretas, inducir a la persona a ver las cosas de otra manera y a encontrar nuevas formas de pensar.

El autor, adhiriéndose a la línea de la persuasión y la estratagema, elabora numerosas estrategias de intervención que llaman poderosamente la atención por su funcionamiento «no racional», pero efectivo, para provocar el cambio: exagerar un síntoma a propósito aumentando su dosis; programar un espacio de tiempo diario para imaginar todo lo peor que te puede pasar, y cuando finalice el tiempo, «desconectar» y esperar al próximo día; adscribir a otra persona un problema grave que no tiene para que se le preste ayuda; buscar en los recuerdos del pasado algo positivo y enmarcarlo como un cuadro para ese recuerdo; ser más insistente que una persona que sólo demanda atención para agobiarla y que te pida un respiro, etc. De todas ellas, dos son especialmente atractivas para el marco de intervención en valores: el diálogo estratégico, por su capacidad para afinar la comunicación y acceder al núcleo que genera el problema de conducta, y el *problem-solving* estratégico, por sus fórmulas originales sobre cómo afrontar el problema de cambiar una conducta.

Antes de pasar a describir ambas estrategias, y con el fin de clarificar la crítica natural de interpretar la persuasión como una forma de manipulación, y, por tanto, como algo cuestionable desde el punto de vista ético, es interesante mostrar la clara distinción que hace Dave Lakhnai (2008) entre «manipulación» y «persuasión». La diferencia esencial entre ambas es la «intención» que hay detrás de la acción. En la primera, se trata de cubrir sólo los objetivos de la persona que manipula, mientras que en la segunda se trata de lograr un resultado positivo y la satisfacción de las necesidades de todas las partes implicadas.

2.1. Diálogo estratégico

Este método de intervención tiene como meta favorecer el cambio en la persona a través del diálogo según la premisa de buscar «el máximo cambio con el mínimo de palabras necesarias». A través de lo que denomina «lenguaje estratégico», un tipo de diálogo estructurado y planificado, se orienta a la persona a reenmarcar cómo percibe y gestiona su propia realidad, a transformar sus ideas y creencias disfuncionales en la comunicación consigo misma, con las demás y con el mundo.

El proceso comunicativo se basa en la pregunta y toma como modelo el método estratégico que se utilizaría para descubrir qué casilla habría elegido mentalmente una persona de un tablero de ajedrez. Seis preguntas serían suficientes para reducir el territorio hasta dar con la solución: ¿la casilla está en la mitad izquierda o en la mitad derecha del tablero? (con la primera respuesta se reduce a la mitad el número de casillas), ¿en la mitad de arriba o en la mitad abajo?, etcétera. Un proceso en forma de embudo que en intervención empezaría con la pregunta abierta: «¿cuál crees que sería la mejor solución al problema?», para luego pasar a preguntas más cerradas del tipo: «¿prefieres que busquemos una solución juntos o la piensas tú solo?».

El diálogo estratégico incluye cinco ingredientes:

- *La pregunta con ilusión de alternativas.* La pregunta es una herramienta que afianza el cambio de conducta porque devuelve el protagonismo a la persona a la hora de descubrir por sí misma las respuestas que necesita. En esta fase se utiliza la pregunta como medio para enfrentar a la persona a una nueva visión o perspectiva respecto a sus planteamientos, ideas y creencias. Como dicen Nardone y Salvini (2011): «La mayoría de los problemas no derivan de las respuestas que nos damos, sino de las preguntas que nos hacemos».

El término «ilusión de alternativas» aparece porque cada pregunta se construye sobre dos alternativas o posibilidades de respuesta que abarcan reacciones opuestas al problema (¿Crees que es una equivocación trabajar los valores con tus chicos o que es difícil según la información que tienes ahora mismo?), y entre las que el interlocutor debe «decidir» cuál es la que mejor se adapta a su caso.

Las alternativas de respuesta que se incluyan en la pregunta deben contener las posibles percepciones y maneras de combatir el problema que utiliza la persona. Con esto se consigue que tome conciencia de cómo es ella misma la que construye aquello que después padece, que descubra de qué forma ella misma es el artífice de su destino, y se ponga en evidencia «cómo» es ella misma la que también alimenta su problema con intentos disfuncionales de solución que se basan en percepciones erróneas. Estas preguntas dicotómicas se desarrollan en forma de embudo, viajando de lo general a lo específico para determinar la esencia del problema.

- *Paráfrasis reestructurantes.* Consiste en formular una definición del problema utilizando las propias respuestas dadas por la persona a las preguntas que se le

plantean con el fin de verificar la correcta comprensión del mismo. Ni se valora, ni se juzga, ni se interpreta, más bien, se solicita la verificación del propio proceso de comprensión del funcionamiento del problema: «Corrígeme si me equivoco: ateniéndonos a todo lo que has afirmado, parece que...».

Con esta estrategia se quiere que sea la propia persona la que guíe el proceso, ya que ella es la verdaderamente experta en el problema (precisamente porque es suyo). Con este procedimiento se consigue: que la persona se sienta artífice del proceso de búsqueda del propio problema; se obtiene un *feedback* sobre si está avanzando en la dirección correcta o no está interpretando bien la información que se recibe, y al utilizar las propias palabras de la persona, se hacen más evidentes los intentos fracasados, e incluso contraproducentes, a la hora de gestionar el problema, con lo que se despierta más fácilmente el sentimiento de «exigencia» de querer cambiar.

- *Evocar sensaciones.* Se añade a la conversación cualquier recurso retórico y poético capaz de despertar en la persona emociones, sentimientos y sensaciones en la dirección de la actitud y la conducta que se quiere ensalzar: aforismos, metáforas, anécdotas, ejemplos concretos, citas, párrafos, cuentos, contrasentidos, etc., recursos que ayudan a evocar, a sentir las cosas, y no a explicarlas, y que tienen la ventaja de llegar directamente a la persona. Los ejemplos deben adaptarse al condicionamiento cultural y social de la persona, siendo ideal si se adapta a sus actividades, gustos y preferencias.
- *Resumir para redefinir.* Una vez completada la fase de búsqueda-descubrimiento o de inducción de nuevas perspectivas, se pasa a resumir la conversación para enmarcarlo todo. Se redefinen los descubrimientos hechos de forma conjunta respecto al problema presentado, a su persistencia, y sobre todo a sus soluciones, que no se proponen directamente, sino como consecuencia lógica del conocimiento alcanzado.
- *Prescribir como descubrimiento conjunto.* Se finaliza con el acuerdo de lo que hay que realizar para hacer que los cambios de perspectiva se conviertan en acciones operativas en la vida real de la persona. Aquí hay que transformar en tareas todo lo que se ha descubierto, acordado y redefinido en el diálogo.

2.2. Problem-solving estratégico

El *problem-solving* sigue el método de resolución de problemas que se emplea para actuar frente a situaciones en las que se ha intentado racionalmente todo lo posible pero no se ha conseguido nada. Esta herramienta incluye:

- *Definir el problema.* Definir correctamente un problema es el primer paso hacia la solución. Esto implica describirlo de la forma más concreta posible, es decir,

analizando en qué consiste el problema, quién está implicado en él, dónde se produce, cuándo aparece y cómo funciona. Aquí es importante intentar ver el problema desde todas las perspectivas imaginables antes de definirlo, incluido cómo lo verían otras personas.

- *Determinar y acordar el objetivo.* Determinar cuáles son los cambios concretos que, una vez realizados, permitirán afirmar que el problema ha sido resuelto.
- *Evaluar las soluciones intentadas.* Definir cuáles han sido las soluciones que se han aplicado al problema y no han funcionado. Este análisis permite saber lo que no hay que hacer y ayuda a detectar lo que ha tenido éxito.
- *Aplicar la técnica del «cómo empeorar más las cosas».* Se trata de detectar otras soluciones que se podrían poner en práctica en un futuro y que tampoco ayudarían a resolver el problema. «Si quisiera empeorar más la situación en vez de mejorarla, ¿cómo lo haría?, ¿cuáles son los métodos o las estrategias que, si se adoptaran, provocarían un fracaso seguro de mi proyecto?».
- *Aplicar la técnica del «cómo sería el escenario si no existiese el problema».* Imaginar cómo serían las cosas una vez que el problema hubiera sido resuelto. Cuáles serían todas las características de la situación ideal si se hubiese producido el cambio positivo: ¿Cómo serían tus acciones, pensamientos, conductas en ese contexto?, ¿qué haría hoy diferente?, ¿cómo me comportaría si el problema desapareciese? Igual cada día, ponemos en práctica la acción más sencilla y concreta.
- *Aplicar la táctica de «dar pequeños pasos».* Para facilitar el paso a la acción se recomienda empezar por el cambio más pequeño, el más sencillo pero bien concreto, que se podría dar hacia la solución. La idea es liberarse de la presión de tener que hacer grandes cambios, lo que reduce la resistencia. Lo original es que propone pensar a la inversa, como en alpinismo a la hora de planificar la ascensión a una montaña. En vez de partir de la base de la montaña, parten de la cima y trazan la ruta y sus etapas hacia atrás, hasta la base. ¿Cuál sería el estadio inmediatamente anterior al objetivo final? Se fracciona el objetivo final en microobjetivos que parten del punto de llegada para volver al primer paso que hay que seguir.
- *Aplicar la técnica de «corregir el tiro progresivamente».* A veces los problemas son tan complejos que se necesita una serie de soluciones sucesivas. La clave es no enfrentarse a todos los problemas a la vez, sino abordar en primer lugar el más accesible.

Los principios de la terapia estratégica han sido transferidos al ámbito educativo y han dado lugar a estrategias de intervención en el aula adaptadas a la tipología del alumnado. Frente a una mala conducta, se sugiere:

- *Resaltar las ventajas que aporta la mala conducta.* Frente a una conducta negativa

se puede optar por dar a entender al alumno que, frente a lo que cree, es algo útil para la clase, el grupo o el profesor. De hecho se anima al implicado a continuar con su conducta remarcando su incapacidad para modificarla y se destaca la vertiente útil y positiva que tiene su actuación para la clase. Por ejemplo: «Juan he comprendido la importancia y la utilidad de tu comportamiento y de tus actos hostiles. Disculpa si hasta hoy te he tratado mal, pero no me había dado cuenta de que tu comportamiento negativo en relación a tus compañeros está consiguiendo que la clase se integre más y que yo, como profesor, les parezca alguien muy tolerante y paciente a tu actitud. Eres un chico sensible y te has dado cuenta de que a la clase le faltaba cohesión. Ciertamente, esto te acarrea algunas pequeñas molestias, como los castigos que estás obligado a soportar, pero seguramente esto es olvidable. Tú te has puesto en un segundo plano por los demás».

- *Prescribir el comportamiento*, animarle a que continúe con la conducta que se pretende extinguir pasando a ser una actuación consciente y voluntaria. La reacción que provoca es paradójica: si sigue la conducta, está obedeciendo la conducta del profesor, y si no la obedece, está quitando lo que demanda el profesor. Por ejemplo: «Creo que es bueno que sigas comportándote así porque estás consiguiendo que tus compañeros me valoren más como profesor» o «creo que de esta manera podrás llegar a ser un niño obediente porque con tu actitud me estás ayudando a ganar puntos en clase».
- *Buscar un efecto Pigmalión*. Generar un ambiente que cambie la etiqueta negativa del alumno. Utilizar el «como si». Por ejemplo, el profesor dice públicamente a todos: «Habéis visto cómo ha cambiado Fulanito», incluso a los padres.
- *Poner en duda la capacidad del alumno para conseguir algo*. Por ejemplo: «Me gustaría mucho que hicieses tal cosa, pero si no lo consigues no importa», «yo a tu edad también era incapaz de conseguirlo, me extrañaba a mí que lo consiguieses tú tan fácilmente».
- *Atención oculta*. Ante dos alumnos que se han peleado, encontrarse con cada uno por separado y regalarle golosinas o algo, diciendo que ha sido idea del otro niño, pero que por timidez no quería hacerlo delante de los demás. Pedir que guarde el secreto para no poner al profesor en evidencia como intermediario, ni al compañero que siempre lo negará.
- *Mostrarse incompetente* para que te ayuden los alumnos o *más irracional* que los niños ofreciendo soluciones sin sentido. Por ejemplo, en caso de que el alumnado no escuche al profesor, fingir estar afónico y pedir a los alumnos que comuniquen a los demás lo que les quieres pedir a través de tarjetas en las que has escrito las instrucciones.

3. ESCUELA DE TERAPIA FAMILIAR ESTRUCTURAL. SALVADOR

MINUCHIN

Creada por Salvador Minuchin, profesor de pediatría y psiquiatría en la Universidad de Pensilvania, psiquiatra jefe y director de la Child Guidance Clinic de Filadelfia y fundador en Nueva York de la Family Studies Inc. Su labor ha estado centrada en las problemáticas sociales y los jóvenes en riesgo de los suburbios de la ciudad.

Su metodología es «ecológica» y parte del supuesto de que para comprender a la persona hay que investigar el contexto social que le rodea, un concepto que puede parecer obvio pero que era totalmente novedoso en su aplicación al ámbito de la salud mental. En particular, se pone el acento en investigar a la persona dentro de la dinámica estructural y organizativa familiar, de aquí el término terapia familiar. Cada persona es un subsistema dentro del conjunto familiar, y la modificación en la dinámica interaccional entre sus miembros modifica la experiencia de cada persona y produce el cambio de conducta.

Partiendo de la idea de la mente no sólo como un proceso intra-cerebral sino también extracerebral, justifica que el origen de la patología conductual puede ubicarse tanto en el interior de la persona como en su contexto social o en el *feedback* entre ambos. Bajo este referente ofrece tres importantes ideas: 1) la vida psíquica de un individuo no es un proceso interno exclusivamente. El individuo influye sobre su contexto y es influido por éste por secuencias repetidas de interacción. La persona en una familia es un miembro de un sistema al que debe adaptarse. Sus acciones se encuentran regidas por las características del sistema, y estas características incluyen los efectos de sus propias acciones pasadas; 2) la modificación de una estructura familiar contribuye a la producción de cambios en la conducta y los procesos psíquicos internos de los miembros de ese sistema, y 3) cuando el terapeuta trabaja con un paciente o con la familia de un paciente, su conducta debe ser incluida como parte de ese contexto.

En la intervención se toma como modelo el ideal de una familia «normal», que no debe ser entendida como una familia sin problemas, sino cómo un sistema en interacción dinámica en equilibrio respecto a tres procesos: la estructura familiar, la adaptación familiar a las circunstancias cambiantes de sus miembros y las etapas evolutivas por las que se desarrolla el contexto familiar.

1. La *estructura familiar* abarca cómo se organiza la interacción familiar: de qué manera, cuándo y con quién relacionarse. Esta estructura regula la conducta de cada miembro y es mantenida por dos sistemas de coacción: la *jerarquía natural de poder* y la *complementariedad de funciones* en los miembros de la familia, y las *expectativas mutuas*. Respecto al origen de estas expectativas, Minuchin desvela que se encuentra sepultado por años de negociaciones explícitas e implícitas entre los miembros de la familia relacionadas a menudo con pequeños acontecimientos diarios, y es el principal agente de resistencia al cambio.

La interacción familiar tiene lugar a través de sus distintos subsistemas. Cada individuo pertenece a diferentes subsistemas en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferenciadas. Los más importantes y su modo de interacción equilibrado serían:

- a) *Subsistema conyugal o ejecutivo (padres)*: que debería estar regido por la complementariedad y la acomodación mutua: ceder sin sentir que se ha dado por vencido. El ideal es una relación en la que cada esposo apunala la acción del otro en muchas áreas y en los mejores rasgos de cada uno; donde se cede parte de la individualidad para lograr un sentido de pertenencia; que fomenta la creatividad, el aprendizaje y el crecimiento. El peligro en este subsistema es la insistencia de los cónyuges en sus derechos a la independencia, intentar convertir al otro a sus expectativas y no establecer un límite protector a la interferencia de las demandas y necesidades de los otros subsistemas, pero sin un límite rígido.
- b) *Subsistema parental (padres-hijos)*: la clave es encontrar un límite que permita a los hijos el acceso a ambos padres y, al mismo tiempo, que lo excluya de las relaciones conyugales. Su reto es adaptarse al proceso de socialización evolutivo que van a desarrollar los hijos. La labor del subsistema parental será ofrecer alimento, guía y control, encontrar el equilibrio entre guiar-protger con controlar-restringir, y asumir con armonía su papel de autoridad. La relación no es de una «democracia» sin líderes y en sociedad de iguales. Padres e hijos deben aceptar el hecho de las diferencias de autoridad.
- c) *Subsistema fraterno (hijos)*: es el lugar donde los niños experimentan la relación con sus iguales. Es donde aprenden a hacer amigos y aliados al conseguir el reconocimiento por sus habilidades. Es encontrar un equilibrio entre el derecho a la autonomía del niño, a tener sus propias áreas de interés y a cometer errores en su exploración, sin minimizar los derechos de los padres.

Los límites de la interacción de subsistemas vienen dados por las reglas que definen quienes participan y de qué manera, y su función es proteger la diferenciación del sistema. Estos límites pueden ser claros, difusos y rígidos, pero el ideal es que estén definidos con la suficiente precisión como para permitir que cada miembro desarrolle sus funciones sin interferencias indebidas, y a la vez que permitan el contacto con los miembros de otros subsistemas o del mismo.

2. *La adaptación de la familia y la transición evolutiva.* Una de las principales funciones de la familia consiste en brindar apoyo a sus miembros. Cuando uno de los miembros se encuentra afectado por estrés, el resto de la familia siente la necesidad de acomodarse a sus nuevas circunstancias. El problema surge cuando la situación crea conflicto dentro de casa. Por otro lado, toda familia evoluciona de forma natural hacia nuevos estados (nacimiento del primer, segundo o tercer hijos; adopción de un nuevo

miembro familiar; defunción de un miembro familiar; divorcio de los padres; discapacidad o enfermedad severa de algún miembro, etc.) que requieren la renegociación de nuevas reglas de convivencia.

En la intervención con terapia familiar se siguen tres fases: 1) la asunción por parte del terapeuta de una posición de liderazgo frente a la familia; 2) desvelar la estructura familiar subyacente, y 3) crear las circunstancias que permitan transformar esa estructura:

1. *Estrategias para convertirse en líder.* El primer paso es aceptar el estilo y la organización de la familia y unirse a ella. Aquí hay que experimentar las pautas de interacción familiar y la fuerza de las mismas; su estilo de comunicación, y descubrir qué temas familiares predominan, determinando los que están abiertos, parcialmente cerrados y los enteramente bloqueados.
2. *Estrategias para desvelar y evaluar la estructura familiar subyacente.* Aquí se engloba el proceso de diagnóstico sobre seis áreas: la estructura familiar, sus pautas de interacción preferidas y las alternativas posibles; la flexibilidad del sistema y su capacidad de reestructuración, tal y como lo revela la modificación de las alianzas y coaliciones del sistema y de los subsistemas en respuesta a las circunstancias cambiantes; la resonancia del sistema familiar y su sensibilidad ante las acciones individuales de los miembros; el contexto de vida de la familia, examinando las fuentes de apoyo y de estrés en la ecología de la familia; el estadio de desarrollo de la familia, su rendimiento en las tareas apropiadas a ese estadio, y la forma en que los síntomas del paciente identificado son utilizados para el mantenimiento de las pautas preferidas por la familia. En esta fase, se anima a ver que el problema de un miembro no es algo individual, sino una disfunción que incluye a todo el sistema familiar.
3. *Estrategias para transformar la estructura familiar.* Esta escuela establece varias fórmulas de intervención:
 - *Captar las pautas de interacción familiar,* pautas que pueden ser totalmente desconocidas por la familia o no coincidir con la explicación que ofrece. Para conseguirlo se anima a escenificar las pautas transaccionales (forma adoptada para resolver los conflictos o propagar el estrés); establecer diálogos entre miembros familiares respecto a sus conductas, etc.
 - *Fijar límites,* renegociar para cada miembro de la familia y cada subsistema familiar la autonomía e interdependencia de sus interacciones, no con el fin de fomentar la independencia, sino de lograr un grado correcto de permeabilidad que permita mayores manifestaciones de apoyo y orientación de la familia. Se puede aumentar o disminuir el número de miembros de la unidad terapéutica, es decir, crear o disolver alianzas, restablecer jerarquías y generar una definición precisa de

roles y funciones.

- *Acrecentar el estrés*, provocar situaciones para explorar la flexibilidad del sistema y su capacidad de reestructurarse y buscar alternativas transaccionales como: bloquear pautas de interacción (que un miembro siempre hable por otro); dar énfasis a la forma en que los miembros de la familia califican las declaraciones de los otros (discrepan o lo mejoran); unirse temporalmente a un miembro o subsistema pero sin dejarse meter en la guerra familiar, etc.
- *Asignar tareas*, para que cada miembro conozca sus límites en la relación con los otros miembros y sus derechos y obligaciones. A una mujer que absorbe al marido pedirle que haga cosas él solo teniendo en cuenta sus preferencias y gustos.
- *Utilizar los síntomas*, para determinar el nudo donde se concentra el estrés y ayudar a aflorar más fácilmente las pautas transaccionales de los miembros familiares. Se puede optar por pedir el aumento de la intensidad del síntoma para ver cómo actúan los demás; cambiar temporalmente el centro de atención terapéutico hacia otro miembro de la familia; reconceptualizar el síntoma en términos interpersonales para abrir nuevos caminos al cambio.

4. ESCUELA DE TERAPIA FAMILIAR ESTRATÉGICA. JAY HALEY

La *Escuela de terapia familiar estratégica* se asemeja a la estructural en que su centro de interés no es el individuo y su problema (conflictos, necesidades, motivaciones...), sino la familia como un sistema comunicativo. La diferencia esencial es que, en sus reflexiones, la primera, no parte del ideal de una «familia sana» como referente, sino que se focaliza en detectar cuanto antes el «juego» familiar que mantiene el problema para prescribir estrategias de intervención que introduzcan un cambio en el sistema. Además, no prioriza intervenir con toda la familia hablando de forma abierta, sino que puede pedir a algunos miembros que mantengan en secreto las directivas de actuación que les ha dado el terapeuta.

Dentro de esta escuela se va a describir la escuela de Jay Haley, una persona que fue miembro del grupo inicial que creó la escuela de psicoterapia breve del Mental Research Institute que luego se independizó en los años sesenta creando su propia técnica de trabajo en Washington. La escuela de Haley muestra una gran influencia de la *Escuela de terapia familiar estructurada* debido a que el autor trabajó durante diez años con Salvador Minuchin y Bravo Montalvo en el Child Guidance Clinic de Filadelfia.

La característica diferencial es la gran importancia y el acento que pone en el contexto social de los problemas humanos: «Cuando una pareja presenta un problema matrimonial, los juicios del terapeuta pueden variar según cuál sea la persona a quien entrevista. Si ve solamente a la esposa, tal vez simpatice con ella compadeciéndola por tener un marido problema. Si luego entrevista individualmente al marido, por lo común

descubrirá que la esposa olvidó decir varias cosas y que la opinión del marido también está justificada. Si los entrevista en forma conjunta, advertirá que entre ellos hay pautas de acción que dan una imagen del matrimonio muy distinta de la descrita por cada cónyuge» (Haley, 2008: 167).

Para el autor, un problema es la cristalización de una secuencia que tiene lugar dentro de una organización social; por eso, en la intervención se considera esencial trabajar con toda la familia o el marco de personas que interactúan con el paciente. Bajo influencia de Minuchin, Haley defiende la importancia de: 1) observar la estructura familiar: las jerarquías de poder e interacciones organizativas que contribuyen a crear y mantener los problemas, y 2) asumir la responsabilidad de saber que cuando el cliente pide terapia, incluye al terapeuta en el problema, siendo el protagonista que contribuye a definirlo.

El método de intervención de esta escuela sigue las siguientes fases:

1. *Recibir al grupo y hacer que se sienta cómodo.*
2. *Preguntar para determinar cuál es el problema.* En esta fase, recomienda al terapeuta simplemente escuchar y no aportar ninguna interpretación o comentario, ni dar consejo aunque se lo pidan.
3. *Pedir a los implicados que hablen sobre el problema,* para observar la dinámica interaccional de las personas, su forma de afrontar e interpretar el problema, la estructura y jerarquía que hay en el sistema, etc. Se puede interrogar si el problema es constante o intermitente, inesperado o predecible, si se manifiesta con más intensidad en algunos momentos, si se da con mayor frecuencia en algún momento del día, etc.
4. *Establecer cuáles son los cambios que se quieren conseguir.* Hay que buscar algo operativo, observable y medible.
5. *Impartir directivas.* Haley fue alumno y el principal sistematizador de la obra de Milton Erickson, y su filosofía de actuación se resume en la siguiente frase: «El objetivo principal de la terapia es hacer que la gente se comporte de manera diferente, para que tenga así experiencias subjetivas diferentes». Haley distingue dos tipos de directivas: prescribir tareas con el fin de que se cumplan, y prescribirlas con el fin de que no se cumplan, es decir, que cambien vía rebelión.

¿Cómo se motiva a la persona para que cumpla las directivas? El autor propone varios métodos: *a)* pedirles que hablen o enumeren todos sus actos fallidos para resolver el problema. Con esto se obtiene información sobre lo que no hay que repetir y se consigue que «al ver que todo ha fallado», aumenten las posibilidades de escuchar el ofrecimiento del terapeuta; *b)* que expliquen cuán desesperada es la situación. Reforzar que la situación es realmente mala, en vez de tranquilizarles, para que escuchen; *c)* proyectar hacia el futuro lo mal que puede terminar todo; *d)* animarles a que hablen de las mejoras y darles la tarea para seguir mejorando; *e)* dar pequeñas tareas para el hogar, y *f)* enmarcar las tareas como un reto para

demostrar al terapeuta que está equivocado, etc.

En la impartición de directivas, se recomienda, además, revisar la claridad con la que se ha entendido la tarea y lo que se tiene que hacer, apoyado por la previsión de las dificultades que podrán encontrar.

6. *Revisión de la actuación para ver si se ha cumplido o no*, y preguntar en caso negativo para determinar las causas con el fin de diseñar nuevas tareas.

Por último, y antes de cerrar este apartado, cabe señalar que dentro de esta corriente también se incluye la *Escuela de terapia familiar estratégica de Milán*, creada por Mara Selvini Palazzoli, Giuliana Prata, Gianfranco Cecchin y Luigi Boscolo. Esta escuela utiliza, entre sus técnicas de intervención: *a)* la connotación positiva, es decir, atribuir un significado positivo al problema; *b)* la prescripción invariable, protocolos de estrategias para actuar frente a los casos, y *c)* las preguntas circulares, preguntas triádicas en las cuales uno de los miembros es invitado a describir la relación entre otros dos miembros (¿qué cree usted que su hija está pensando sobre el problema que tiene con su esposa?).

5. ESCUELA DE TERAPIA CENTRADA EN SOLUCIONES. STEVE DE SHAZER

Esta escuela fue creada por Steve de Shazer en Milwaukee (Estados Unidos) y supuso la fundación del Centro de Terapia Familiar Breve. Sus ideas están íntimamente marcadas por el pensamiento de Milton Erickson, Gregory Bateson, John Weakland y el pensamiento oriental. En particular, uno de los principios que determinó la filosofía de intervención de esta escuela es la «teoría binocular del cambio»: en la observación del entorno, cada ojo está viendo la misma cosa desde ángulos diferentes, pero entre la visión del ojo derecho y la del ojo izquierdo se produce una homologación que da lugar a la percepción de profundidad. El ojo derecho ve las cosas a su modo y, al mismo tiempo, el ojo izquierdo las percibe de manera distinta, pero en su unión vemos la profundidad. Esto sugiere importantes aprendizajes: *a)* como se puede comprender respecto a la visión, no se trata de defender qué ojo ve lo correcto y cuál lo equivocado; *b)* la integración de todos los puntos de vista que se puedan obtener sobre una situación ayuda a ver con más profundidad las cosas, y *c)* para que la persona pueda ver la información que le ofrecemos debe ser complementaria a la información que ya ve.

En la *terapia centrada en soluciones*, la intervención del terapeuta se construye sobre dos estrategias: *a)* analizar y profundizar en las causas que conducen a que aparezca una queja en la persona, y, en consecuencia, *b)* desarrollar un conjunto de estrategias o herramientas para llegar a la solución. La relación entre ambos es equiparada a la analogía entre una cerradura y una ganzúa: los factores que conforman la queja de la persona son considerados como cerraduras de puertas que están bloqueadas, y las

herramientas que se ofrecen para solucionar el problema son como ganchos que se deben introducir en esas cerraduras para abrirlas.

La diferencia de esta escuela con otras radica en que, a la hora de implementar estrategias, se decanta por «tareas fórmula», estrategias generalistas capaces de resolver el problema de cualquier persona, sea cual sea el problema específico que padezca, en vez de centrar la intervención en torno a las «soluciones intentadas» por la persona.

5.1. Causas que conducen a la aparición de un problema en las personas

El autor identifica seis factores que actúan como la fuente o la causa de que aparezca un problema en la persona:

- *La visión del mundo que tiene la persona.* Frente a un problema, las personas suelen elegir una opción A como la correcta, lógica, mejor o única, de modo que todo lo demás, es decir, «todo lo no A», se agrupa en un montón y se excluye.
- *El problema se mantiene por la idea de que la opción elegida para hacer frente a la dificultad original es lo único correcto y lógico que puede hacerse. Desde este prisma, la única opción que queda es «hacer más de lo mismo», al haber rechazado o prohibido cualquier otro tipo de opción.* Cuando vamos en coche se puede girar a la izquierda o la derecha, pero una vez que se ha tomado la decisión de ir a la izquierda, todo lo que queda a la derecha de esa ruta está fuera de lo que se ha probado y experimentado. Cuando se opta por una decisión, no se cae en la cuenta de que se ha excluido todo el resto de alternativas posibles y se cae presa de la rigidez.
- *Las quejas de las personas suelen enfocarse en: un trozo o secuencia de la conducta; los significados asignados a la situación; la frecuencia con que se produce la conducta; el lugar físico en donde se produce; el grado en que es involuntaria; otras personas implicadas; la pregunta de qué o quién tiene la culpa; el pasado; horribles predicciones de futuro; expectativas utópicas; factores ambientales como el trabajo; el estatus socioeconómico; el espacio en el que se vive; estados fisiológicos o sensaciones involucradas.* Cada uno de estos ámbitos es equiparado a una cerradura distinta en la que hay que encajar una llave maestra. En la intervención, lo primero que se debe identificar es el tipo de cerradura que se debe abrir, y proporciona diferentes llaves o estrategias maestras para abrir cada tipo de puerta.
- *Para iniciar la solución a un problema hay que conseguir cambios mínimos; una vez que el cambio se ha iniciado, el cliente generará cambios adicionales.* Es la «teoría sistémica»: un cambio en un elemento del sistema o en una de las relaciones entre elementos afectará a todos los otros elementos y relaciones que conjuntamente componen el sistema. En la intervención, De Shazer es partidario de

actuar desde la cosmovisión de la persona para garantizar su apertura a la nueva información que se le quiere transmitir. Entre los recursos que ofrece esta escuela para provocar estos pequeños cambios, destacan: *trasformar la connotación de que el problema es algo «serio» a una visión lúdica* (introducir reglas que igualen la capacidad de actuación de los implicados; pedir la exageración de ciertos actos normales; dar a cada persona el poder de poner fin al juego una vez iniciado; pedir la inversión de los papeles frente al problema, etc.) y *cambiar algún componente del problema* (lugar; personas implicadas; duración; frecuencia; modalidad de conducta; agregar nuevos elementos; introducir comienzos y finales arbitrarios; introducir el humor; unir un elemento a algo que no le gusta al cliente: («cada vez que fumo tengo que planchar dos camisas»)).

- *Las propuestas de lo que se puede cambiar surgen de la visión que ofrece el cliente respecto a cómo sería la realidad si no existiese el problema.* En esta escuela es muy importante la estrategia de la «pregunta milagro»: supongamos que esta noche, mientras duerme, se produce un milagro y su problema se resuelve. ¿Cómo se daría cuenta?, ¿qué sería diferente?, ¿cómo lo sabría X sin que usted le dijera ni una sola palabra sobre el asunto? El éxito de esta estrategia se justifica en el poder de las expectativas. Lo que esperamos que ocurra influye sobre lo que hacemos o lo que hacen los demás. Además, fomenta un *feedback* positivo en dos aspectos: 1) ayuda a descubrir la «cerradura» que hay que abrir en el cliente: las cosas que el cliente desea que sean diferentes cuando su motivo de queja haya quedado resuelto, y 2) aclara el significado que asigna el cliente a la queja, ya que si señala que mejorarán otros aspectos conectados al problema que inicialmente no habían sido indicados, nos informa de que ese aspecto también posee un papel clave en mantener el problema.
- *La solución puede ocurrir simplemente sugiriendo una nueva visión del problema.* Aquí aparecen dos conceptos importantes a respetar en la intervención: encuadre y reencuadre. Cada persona hace su propia interpretación o *encuadre* de las cosas y les otorga un significado propio. De acuerdo con la cultura, la familia, la nacionalidad, la educación, etc., cada persona desarrolla «reglas» sobre lo que es correcto-equivocado, bueno-malo, serio-estúpido, importante-superficial, etc., guiando su vida en función de esas creencias, pero, lo más importante, también cree que los demás comparten sus mismas expectativas. El conflicto surge cuando se descubre que esto no es así. La vida enseña que lo que para uno es inaceptable para otro puede ser aceptable, razonable e incluso normal. Intervenir significa modificar los encuadres que perturban y generan problemas adaptativos en las personas: «cambiar el marco o punto de vista conceptual y/o emocional desde el cual se experimenta una situación ubicándola dentro de otro encuadre que se amolde igual o mejor a los «hechos» de la misma situación concreta, con lo cual se modifica totalmente su significado» (De Shazer, 2011: 52). Aunque los «hechos»

que componen la situación no varían, el terapeuta describe, desde un ángulo distinto, el contexto en que se encuentran. Cuando la persona ve las cosas desde un ángulo distinto, «de otro modo», también puede conducirse de otro modo.

5.2. Tareas fórmula: recursos de intervención

En este apartado se describen las «llaves maestras» que propone esta escuela para solucionar los problemas de las personas:

- «*Si no funciona, haga algo diferente*». En cualquier conducta problemática cualquier conducta diferente puede ayudar a encontrar la solución. Frente a un problema, a la persona se le puede pedir simplemente que haga algo diferente, aunque sea irracional, inapropiado, extravagante o humorístico. Lo único necesario es que, sea lo que fuere lo que se decida hacer, sea algo diferente.
- «*Prescripción del síntoma*». Hacer más de lo mismo: al que tiene insomnio, pedirle que se mantenga despierto; al que comete errores, que cometa más, y a promover más incomunicación cuando la comunicación es mala...
- «*Preste atención a lo que hace cuando supera el impulso de...*». Esta estrategia es ideal cuando la persona se queja de su propia conducta o, de algún modo, de sí misma. ¿Qué hizo usted cuando superó las tentaciones durante esta semana? Esta estrategia es una visión complementaria de la estrategia de localizar las excepciones a la regla.
- «*Si funciona, no lo detenga*». Desde la primera sesión de intervención, una de las tareas clave que pide el terapeuta es: «Desde ahora y hasta la próxima vez que nos encontremos, me gustaría que observe, de modo que pueda describirnos lo que ocurre en... (su vida, familia, relación, trabajo, etc.) qué quiere usted que continúe ocurriendo». Es evidente que en la vida del paciente están ocurriendo ya cosas que valen la pena y sólo hay que reorientarle para observarlas. Con este enfoque se dirige al cliente a cambiar su atención del síntoma maligno por la del síntoma benigno, y ayuda a la persona a superar el victimismo de que «las cosas suceden» y que no tiene control sobre el problema.
- «*Localizar la excepción de la regla*». Otra de las fórmulas creativas que ofrece esta escuela es pedir a la persona que localice qué ocurre cuando el problema no aparece, es decir, las excepciones de la regla, y qué ocurre cuando aparece. La idea es que si todo es cambio, existirán momentos en que no todo es igual y se produzca la excepción al problema. Fomentar simplemente los aspectos que aparecen en la excepción puede ser la solución al problema. Para ello, es necesario advertir qué cosas hace el cliente que sean buenas, útiles y eficaces, y ver lo que funciona, lo que ha funcionado y lo que podría funcionar de la excepción para, luego, recomendar lo más fácil. La búsqueda de excepciones al problema también puede

ser utilizada para generar reencuadres sobre él, ya que, si hay excepciones, podemos abrir el camino de la duda a lo que firmemente creía el cliente y posibilitarle el cambio.

La secuencia y la estructura de intervención que sigue esta escuela se resumen en una frase: «En primer término, vinculamos el presente con el futuro (ignorando el pasado); luego, felicitamos al cliente por lo que ya ha hecho de útil o bueno (o ambas cosas) para él, y, a continuación (una vez que él sabe que estamos de su parte), podemos sugerir algo nuevo que podría hacer y que es, o por lo menos podría ser, bueno para él» (De Shazer, 2010: 33).

6. ESCUELA DEL MODELO CENTRADO EN SOLUCIONES. WILLIAM HUDSON O'HANLON

Uno de los modelos más importantes que han derivado de la escuela anterior es el *modelo centrado en soluciones* de O'Hanlon y Weiner-Davis. La característica que personaliza y diferencia su modelo es el acento que se da a potenciar: 1) los recursos de la persona más que los déficits; las fuerzas más que las debilidades, y las posibilidades más que las limitaciones; 2) cómo se resolverán los problemas en vez de cómo surgieron o cómo se mantienen, y 3) la atención sobre lo que es posible y puede cambiarse, y no en lo que es imposible e intratable.

La filosofía de intervención frente a un problema se resume en tres puntos: cambiar la forma de actuar en la situación percibida como problemática; cambiar la forma de ver la situación percibida como problemática, y evocar los recursos, soluciones y capacidades que se pueden aplicar a la situación que se percibe como problemática. De modo más específico, su metodología se estructura en las siguientes acciones:

— *Evitar la confirmación de que el problema es un problema.* Según se juzgue un acontecimiento, éste puede vivirse como «un problema grave», «un reto interesante», «un pequeño bache en el camino» o «ningún problema». Esta escuela evita dar protagonismo al problema cambiando las clásicas preguntas: ¿qué problema tiene?, ¿cuáles son los síntomas?, ¿desde cuándo los tiene? por «¿qué le trae por aquí?».

Luego, normaliza el problema convirtiéndolo en algo cotidiano, no como algo patológico, para que la persona piense que tal vez las cosas no son tan malas como parecen. Algunas fórmulas utilizadas son: *a)* frases del tipo «esto me resulta familiar», *b)* anticipación de los síntomas que va a contar la persona: «no me lo digas, cuanto más intentas quitártelo de la cabeza, más difícil resulta no pensar en ello»; *c)* enumerar las conductas típicas que acompañan al problema; *d)* generar dudas en la interpretación negativa del asunto: «estoy algo confuso, ¿cómo puedes

distinguir entre que esté callado porque esté enfadado contigo o porque está pensando en sus cosas?, ¿qué es lo que te produce la impresión de qué cosas parecen difíciles de manejar?»; e) elogiar: «me impresiona que reconozcas que intentar que les caigas bien a todos los alumnos es una utopía; algunos profesores creen ingenuamente que un buen profesor es el que consigue esto. Tú en cambio, eres realista». La prioridad es hacer que el problema parezca más manejable y reducirlo a ojos del cliente.

- *Buscar las excepciones al problema*, las ocasiones en que las cosas van bien: «¿Qué es diferente en las ocasiones en que... (sucede el problema)?». Si la persona insiste en que no encuentra excepciones al problema, se pregunta: «¿Cuándo es menos grave, frecuente, intenso o de menor duración?, ¿cuándo es diferente en cualquier sentido?». Otra opción es pedir más datos sobre el problema: Al rastrear la secuencia de eventos: ¿qué sucede?, ¿y luego?, ¿quién está presente?, ¿qué se dice?, ¿dónde ocurre con mayor frecuencia el problema?, ¿dónde es menos probable que ocurra?, etc., para poder buscar esas excepciones. En cuanto se identifica una excepción se continúa preguntando: «¿Cómo conseguiste que sucediera?, ¿de qué manera el que... (ocurre la excepción) hace que las cosas vayan de otra forma?». Si en la entrevista hay varias personas, se plantea la pregunta a cada una de ellas, ya que si es una familia, puede ser muy positivo oír como una sola acción positiva por parte de un individuo afecta a la vida de los demás: «¿Quién más advirtió qué (se cita la excepción)?».
- *Indagar sobre los recursos y capacidades que tiene la persona*. Recabar información sobre sus aficiones o intereses con el fin de tener ejemplos dentro de su propia vida sobre cómo puede actuar. También indagar si ha tenido el mismo problema anteriormente y, en caso afirmativo, preguntar cómo lo resolvió para localizar soluciones de éxito. La idea es situar a la persona en un marco en el que piense que dispone de todas las capacidades y recursos para resolver su problema. Muchas veces, las personas no establecen la conexión entre las habilidades y capacidades que poseen en un área que aparentemente no tiene ninguna relación con sus problemas, y que pueden ayudarles a resolverlos.
- *Definir qué objetivos se quieren alcanzar con la intervención*. El consejo es establecer metas pequeñas: «¿Cuál será la primera señal de que las cosas van por el buen camino?, ¿qué indicará que las cosas siguen en la dirección adecuada?».
- *Prescripción de tareas de intervención*. Además de las «tareas fórmula» elaboradas por Esteve De Shazer, e incluso las técnicas hipnóticas de Milton Erickson, esta escuela recomienda:
 - a) *Adaptarse al lenguaje de la persona*, para ganar su confianza y despertar en ella la sensación de que se la entiende. Se aconseja utilizar las propias palabras, expresiones y metáforas que usa la persona, incluso aprovechar ejemplos con

sus propias aficiones o trabajo.

- b) *Actuar según el perfil de la persona.* En caso de dirigirse a personas que: 1) informan de cambios positivos, se les anima a preguntarse qué hay que hacer para que éste persista, y se intentan localizar los posibles obstáculos; 2) los que afirman que el cambio ha sido «así-así», se les anima a empezar a hablar por los efectos positivos para luego afrontar con mejor clima las dificultades; 3) los que dicen «igual o peor», se investiga para conocer específicamente cómo actuaron y se les pregunta sobre posibles formas de actuar nuevas con relación a cómo lo hacían en el pasado.
- c) *Utilizar escalas de 1 a 10,* con el fin de identificar avances (¿cuánto ha mejorado?); definir objetivos (¿con qué puntuación te sentirías satisfecho?, ¿qué señales te dirían que estás en el 10?, ¿hace falta llegar al 10?); aclarar los pequeños pasos a dar (¿qué señal me diría que has pasado del 3 al 4?); clarificar sensaciones ambiguas o salir de la trampa de blanco o negro (¿en qué posición te sitúas de 1 a 10?).

7. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A) A la hora de establecer una intervención en valores *es esencial identificar el valor de trabajo que demanda trabajar el grupo.* Normalmente tenemos descripciones nebulosas del problema que afecta a las clases o al alumnado, con muchas generalizaciones e interpretaciones que no ayudan a la comprensión del asunto. La meta es ir al núcleo del asunto e identificar la conducta o actitud que genera toda la tensión. La mejor vía para conseguirlo es definir las conductas negativas que muestra el alumnado en clase y hacerse la siguiente pregunta: ¿cuáles son las tres normas mínimas que debería cumplir esta clase para funcionar bien? Una vez identificadas, la siguiente pregunta sería: de estas tres reglas, si sólo pudiese quedarme con una, ¿cuál sería la más importante? Esa regla hace referencia al valor prioritario del trabajo sobre el que elaborar la intervención.

Aunque muchos educadores tienen la tentación de querer trabajar de forma simultánea muchos valores diferentes en cada sesión, los expertos sobre el tema recomiendan centrarse como mucho en uno o dos, con el fin de elaborar estrategias específicas al problema y evaluar con mayor precisión los cambios obtenidos. El valor prioritario es el centro de atención, si bien, durante el transcurso de la sesión, se puede intervenir de forma puntual para modificar o fomentar conductas y actitudes con relación a otros valores.

Una vez identificado el valor a través de las conductas negativas que se manifiestan en clase, hay que seguir profundizando en el contexto del problema, en cómo funciona y cuáles son sus reglas y manifestaciones observables, con el fin de favorecer el camino

posterior de selección de las estrategias de intervención a utilizar: ¿En qué consiste el problema?, ¿quién está implicado?, ¿dónde y en qué situaciones se produce?, ¿cuándo aparece?, ¿con qué frecuencia e intensidad se manifiesta?, ¿en qué sentido es un problema? (ya que hay otras personas que ante la misma situación no lo ven como un problema, o como algo grave), ¿para quién y cómo constituye tal conducta un problema?, ¿cómo afecta este problema al desarrollo de la sesión?, etc. La idea es definir el problema desde todas las perspectivas de interpretación posibles con el fin de descubrir aspectos no considerados hasta el momento que pueden formar parte de la solución.

En la siguiente tabla se han definido diferentes preguntas e ítems que pueden ayudar a definir mejor el problema:

(Descargar o imprimir)

Preguntas para definir en profundidad el problema de conducta o actitud a trabajar

¿Quién? está, no está, podría estar presente, implicado, ganando, perdiendo, disfrutando, sufriendo, ayudando, complicando, dirigiendo. **¿Quién? empieza, termina**, etc.

¿Cuándo? Antes, inicio, medio, final, después del calentamiento, ejercicios, partidos, descansos, explicaciones, temporada, cuatrimestre, día de la semana, fin de semana, hora, etc.

¿Dónde? En el parque, vestuario, pista, almacén, zona del campo, etc.; en la cara, la espalda, la pierna, el brazo, la mano, etc.; en la pared, en el suelo, en el techo, en la ventana; etc., en el material, en la ropa, etc.

¿Cómo? Expresión u omisión de conductas, palabras, gestos, acciones, símbolos, posturas, directa o indirecta, explícita o implícita, secuencia de acciones, etc.

¿Cuánto? Frecuencia, número de veces que aparece o no, qué molesta o no, etc.; **Intensidad**, grado de importancia; expresión, preocupación, conflicto, etc. **Duración**, años, meses, días, horas, minutos, etc.

B) ¿Cómo se puede encontrar una solución creativa o una estrategia de intervención eficaz ante la conducta o actitud negativa que se quiere cambiar? «Si hay un problema, hay una solución».

Para seleccionar cuál sería la mejor estrategia de intervención a utilizar, lo primero que habría que identificar son las «soluciones intentadas»: ¿Qué se hace o se dice para intentar evitar el problema o hacerle frente cuando se presenta? La estrategia elegida no debería repetir las soluciones intentadas, ya que se han mostrado poco eficaces.

Después, a la hora de intervenir, se puede optar por aprovechar las múltiples estrategias descritas en la descripción de las escuelas sistémicas, pudiendo plantear las siguientes cuestiones:

— *Modificar el significado que se da al problema.* Tanto por parte del profesor, para no vivirlo con estrés o para poder alejarse del problema y ver más fácil la solución, como de los implicados, para favorecer el desarrollo moral y la adopción de nuevas

alternativas de conducta en sus vidas. En este nivel se pueden adoptar dos opciones: que el educador sea el que proponga el nuevo significado (reencuadre) o que los implicados descubran nuevas formas alternativas de comportamiento (desencuadre). Algunas preguntas que se pueden plantear para conseguirlo aparecen en la siguiente tabla:

[\(Descargar o imprimir\)](#)

Preguntas para cuestionarse el significado de la situación

Atribución. ¿Puede deberse el comportamiento a alguna causa que desconozco?, ¿qué otra intención, motivación, objetivo o función puede haber detrás de esa acción?, ¿qué estoy adivinando de la situación sin preguntar?, ¿qué he «encasillado» en la otra persona sin haber tenido en cuenta otras opciones?

Clasificación. ¿Se puede clasificar o definir el comportamiento con otra perspectiva?, ¿estoy estigmatizando el problema?, ¿con qué adjetivos defino el problema?, ¿con qué otras conductas o acciones se puede comparar (o comparo) el problema?

Evaluar. ¿Le podría dar otro valor al problema?, ¿cómo he enjuiciado la situación?, ¿qué importancia tiene este mismo problema para otras personas?, ¿por qué no es igual de importante para otras personas?

Conclusión. ¿Qué conclusiones gratuitas he sacado de esta actitud o conducta?, ¿qué predicciones estoy realizando sobre el problema?

Metáfora. ¿A qué se asemeja esta situación?, ¿qué ejemplos de la vida real se parecen a esta situación?, ¿en qué situaciones de la vida real esto puede ser un problema?, ¿en qué situaciones de la vida real este comportamiento más controlado sería positivo?, ¿hay algún cuento con «moralaja» que toque de lleno esta situación?

— *Modificar algún elemento identificado como parte que compone el problema.* Es decir, se puede modificar alguno de los elementos identificados en la tabla anterior, ya que, según la teoría sistémica, cualquier modificación en el sistema conlleva una reequilibración del mismo y, por tanto, produce un cambio. Se puede optar por cambiar el orden de actuación, agregar o suprimir elementos de la secuencia, recrear el problema sin la pauta que lo origina, vincular alguna de las partes con algo no deseable por la persona o el grupo, etc.

— Reflexionar sobre «preguntas estratégicas» que permitan abordar la situación desde otra perspectiva. La siguiente tabla muestra preguntas estratégicas:

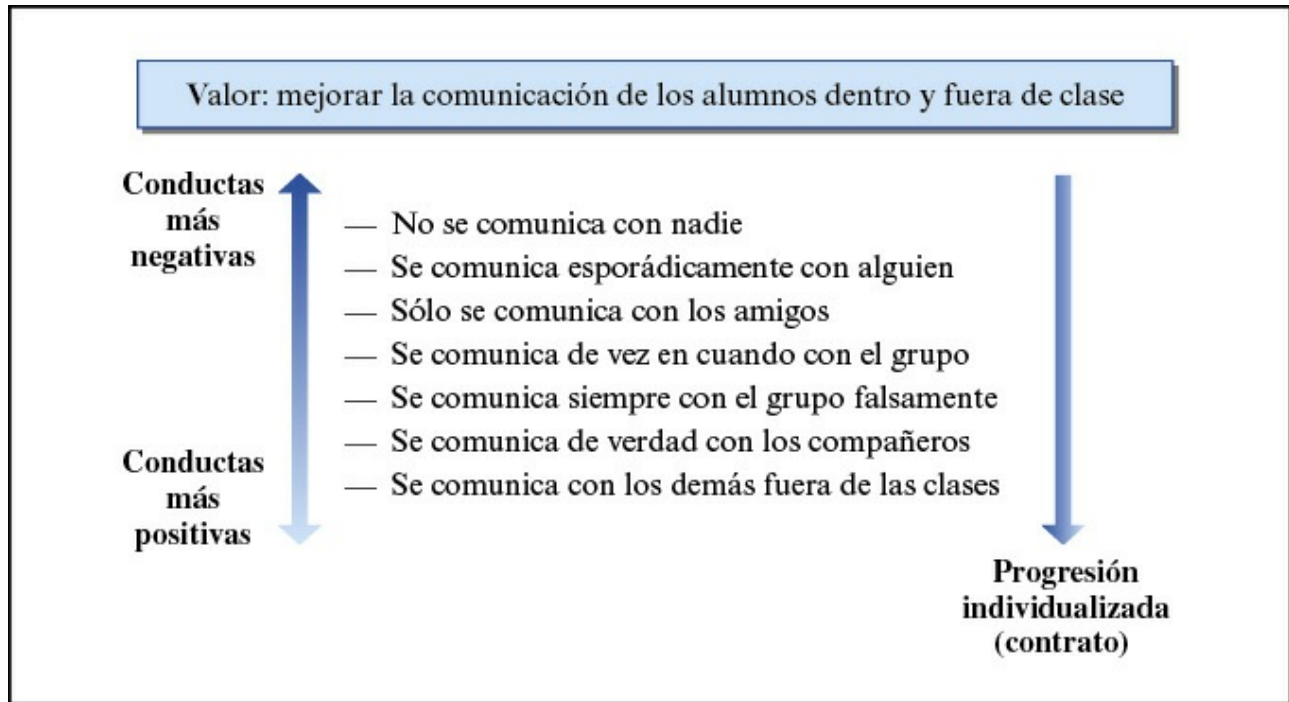
[\(Descargar o imprimir\)](#)

Preguntas estratégicas

Si se quisiera empeorar la situación en vez de mejorarla ¿cómo lo haría?

¿Cómo tendríamos que actuar los demás y yo si el valor estuviese asumido?

— *Aplicar la técnica del problema-solving estratégico de preguntarse: ¿Cuál es el paso más pequeño, sencillo y concreto que puedo dar para acercarme al objetivo?* En la siguiente figura se muestra un ejemplo de los pasos que se podrían seguir en un grupo para conseguir mejorar su comunicación dentro y fuera de clase:



En la definición de objetivos hay que buscar cosas relevantes, sencillas, en términos de conductas concretas descritas bajo la forma de «empezar algo», «terminar algo» o «dejar algo», como «presencia de algo» o «ausencia de algo». La respuesta se traduce así en pequeños objetivos alcanzables. «Si quisieras empezar con algo de esto mañana mismo, ¿por dónde empezarías?»; de todo lo mencionado, ¿qué es lo más sencillo para poner en práctica?; ¿qué tiene que pasar para que puedas hacer eso?», ¿qué hace falta que...?». Incluso reorientar las respuestas con nuevas preguntas, es decir, si responde que el futuro sería con más quejas, preguntar «¿cómo va a cambiar eso?»; si la visión sigue siendo negativa, preguntar «¿qué es lo que harías en vez de...?»; si las respuestas son difusas, «¿en qué se notaría que...?»; si las centra sólo en su persona, «¿cómo reaccionarían él o ella?», y si se agota el tema, «¿qué más va a cambiar?».

C) A lo largo de la intervención es importante definir la meta a conseguir y los indicadores en la progresión que nos dicen que nos vamos acercando a ella. Algunas de las preguntas que nos podemos hacer aparecen en la siguiente tabla:

[\(Descargar o imprimir\)](#)

Preguntas para definir en profundidad el problema de conducta o actitud a trabajar

¿Cuál sería la primera señal de que ha ocurrido un cambio significativo, aunque sea pequeño?

...

...

¿Cómo me podría dar cuenta de que el problema se ha resuelto?

...

...

Por último, cabe introducir una reflexión de De Shazer (2011) sobre cómo interpretar que una estrategia no funcione o alcance el objetivo previsto: «Cuando un problema no se modifica pese a haber intentado solucionarlo, los occidentales no establecen como conclusión que sus premisas eran incorrectas, sino que el problema es grave y persistente. Esta interpretación se considera “propia del sentido común”. No obstante, los orientales llegarían a la conclusión de que lo inadecuado fue la solución. Para ellos, la realidad de la situación radica en la interacción del problema y la solución intentada».

Escuelas narrativas

Si la revolución cognitiva supuso un primer cambio de paradigma frente al psicoanálisis y el conductismo, al establecer como referente central del funcionamiento psicológico de la persona su capacidad constructora de significados más allá de los estímulos, las respuestas, el comportamiento abierto observable o los impulsos biológicos y sus transformaciones, el segundo cambio o «revolución» fue descubrir el papel esencial que posee el lenguaje en la construcción de ese significado.

Las escuelas narrativas surgen a finales de los años ochenta del pasado siglo desde la corriente sistémica y cognitiva, y se construyen bajo cuatro principios esenciales identificados por el constructivismo: 1) toda realidad es construida socialmente y consolidada con la práctica; 2) las realidades se construyen con el lenguaje, un cambio es siempre un cambio en el discurso; 3) las realidades se organizan y se mantienen a través de historias, los hechos preexisten, pero no el significado de los mismos, y 4) no hay verdades esenciales. En la actualidad se pueden diferenciar dos líneas de trabajo en el enfoque narrativo: la que se interesa por las propiedades de la narración, que evalúa la coherencia de la estructura narrativa a la hora de unir las partes en un todo inteligible e interpretable, y la que se enfoca sobre el contenido de la narración, que considera simplemente que los problemas están en el tipo de narrativa que utiliza la persona, y que, modificando ésta, desaparece el problema.

Dentro de esta corriente se van a considerar cinco líneas de trabajo que abordan la modificación de conductas y actitudes a partir del lenguaje: la *terapia cognitivo-narrativa* de Oscar Gonçalves, la *terapia narrativa sistémica* de White y Epston, la *programación neurolingüística* de Bandler y Grinder, la *terapia basada en el uso de la metáfora* de Lakoff y Johnson, y la *terapia a través del diálogo*.

1. TERAPIA COGNITIVO-NARRATIVA. OSCAR GONÇALVES

La *terapia cognitivo-narrativa* (TCN) fue creada por Oscar Gonçalves en los años ochenta del siglo pasado y parte de la premisa de que el lenguaje es el núcleo esencial desde el que se construye todo significado y la fuente desde la que se crea la «realidad» que experimenta la persona. El lenguaje, como «unión» de palabras para construir un discurso, es considerado como una matriz, un útero del que surgen la infinitud de significados que se pueden otorgar a cualquier experiencia, y como el lenguaje cobra su

sentido en la comunicación con los demás, se interpreta como una matriz interpersonal ligada al contexto cultural y social donde se produce.

Para esta escuela, la psicología debe entenderse como un acto interpersonal y no individual; es más, defiende que no existe la identidad individual, sino que hay que hablar de una identidad social porque no hay sujetos autónomos. El individuo nunca está aislado, sino que forma parte de una red social con la que comparte una matriz de significados que le ayudan a interpretarse a sí mismo y al mundo. Todo depende de la contextualización sociocultural del individuo. Con esta visión, esta corriente concede su atención al estudio de cómo influye en cada persona esa matriz interpersonal de significados compartidos.

En los fundamentos de esta escuela aparecen importantes ideas: *a)* la existencia es conocimiento porque ambos no se pueden disociar, el conocimiento es significado y el significado lo da el lenguaje; *b)* la realidad es mayor que la suma de sus partes, hay que estudiar al individuo en su matriz interrelacional y no como entidad aislada; *c)* existe la realidad y también la realidad construida por la persona, comprender el comportamiento humano es comprender los sistemas interpretativos utilizados por cada persona para dar significado a la experiencia; *d)* la realidad ofrece más posibilidades de significado que las que interpreten las personas; *e)* no vivimos en un universo, sino en un multiuniverso según el mundo que construye cada persona, y *f)* existe la posibilidad de construir razones y sentidos múltiples para cada experiencia.

Para la TCN la matriz narrativa posee tres dimensiones clave: *a)* La *estructura narrativa*, que representa la unión de palabras para crear un discurso que dé coherencia a la experiencia. Ante la multitud de posibilidades de significado e interpretación que se puede dar a la experiencia de vivir, cada persona crea un discurso, una visión, una interpretación, y establece las causas que conectan las cosas y las explican, construyendo un mundo coherente, «su mundo». Es un acto de supervivencia y seguridad psicológica, porque si no fuese así, la vida estaría constituida de experiencias disociadas que no pueden comprenderse ni conectarse. *b)* El *proceso narrativo*, que hace referencia a la complejidad de la producción estilística del discurso, a la riqueza, calidad, variedad y complejidad del discurso. *c)* El *contenido narrativo*, que aborda la multiplicidad de la producción narrativa en cuanto a la repetición fija del discurso anclada en una visión única o la capacidad de adoptar perspectivas; estar atrapado en un sistema sensorial de información o disfrutar de la multiplicidad visual, auditiva, cinestésica y olfativa de la experiencia, o la capacidad de hacer metáforas respecto a las vivencias.

Para esta escuela, el crecimiento psicológico es correlativo a la capacidad de la persona de elaborar un discurso cada vez más complejo en el que se abarque un mayor número de perspectivas en el discurso interno que interpreta la realidad; así, su estrategia de intervención es que la persona adopte una visión multifacética de la experiencia, es decir, que tome conciencia de la multiplicidad, diversidad y potencialidad de discursos narrativos que construye o puede construir la realidad dentro de la matriz social en la que

vivimos.

Las personas, presas de su historia personal y su experiencia, desarrollan prototipos narrativos o invariantes temáticos específicos que limitan su experiencia y la variedad de significados e interpretaciones que hacen de la realidad. El problema se acentúa cuando la persona construye una única realidad absoluta e insustituible, «su» verdad: «lo que yo pienso», «el mundo es así»... En este caso se desarrolla un sentimiento de «extrañeza» al ver que los demás interpretan de forma diferente sus experiencias, y de «desánimo» ante su incapacidad para poder prever las múltiples posibilidades o discursos que guarda su experiencia social, cognitiva, emocional y de significados. La persona tiene que volver a aprender que no es «su» verdad, sino que hay múltiples formas de abordar esa misma realidad.

En la intervención, la TCN actúa con un programa de cinco fases para reconstruir el significado de las experiencias. El objetivo es que la persona tome conciencia de cómo es ella la que construye la realidad y limita la interpretación que da a sus experiencias dentro de la multitud de posibilidades existentes:

1.^a fase: *recuerdo*. Durante toda la intervención se trabaja con el recuerdo vivencial episódico. Se pide a la persona que evoque experiencias y se presta especial atención a cómo las vive, interpreta y qué significado les otorga. En esta fase el objetivo es crear una narrativa o discurso de la experiencia.

Construido el recuerdo, en las siguientes fases se hacen aflorar múltiples elementos omitidos, ignorados, disociados o no valorados que no se han tenido en cuenta en la interpretación de la experiencia (otras perspectivas) y que ofrecen ejemplos discursivos diferentes ante la misma situación, para que la persona tome conciencia de que su interpretación ha sido selectiva y creada exclusivamente por ella, y que la realidad es un contexto que proporciona una gran diversidad de interpretaciones y significados. La idea final es conseguir crear nuevas construcciones semánticas del significado que aporta a su vida y la realidad que le rodea.

2.^a fase: *objetivación*. En esta fase se empieza a trabajar la creatividad de la persona en la conversación consigo misma, incitando al recuerdo de información a través de sus diferentes sentidos. La realidad es accesible a través de multitud de estímulos visuales, táctiles, olfativos, auditivos, cinestésicos, etc., pero la persona suele anclarse en uno de ellos a la hora de recordar e interpretar sus vivencias. Aquí se disgrega cada recuerdo en una gran variedad de sensaciones: qué ve, qué oye, que siente en su cuerpo, etc.

3.^a fase: *subjetivación*. El objetivo es el mismo que en la fase anterior, pero ahora se investiga sobre nuevas perspectivas emocionales y cognitivas para afrontar la experiencia. Con ello se consigue que la persona se conecte a emociones que antes no reconocía, y a producir y expresar otras nuevas.

4.^a fase: *metaforización*. En este punto se trabaja sobre la posibilidad de transformación simbólica de la experiencia y los aprendizajes que puede ofrecer cada

situación a través de la creación de metáforas; primero sobre cómo renombrar la situación vivida como tal, y luego sobre la elaboración de otras metáforas más constructivas que le ayuden a explorar nuevas formas de significado a su vivencia.

5.^a fase: *proyección*. Aquí se busca potenciar el cambio para el futuro interiorizando las nuevas metáforas, significados, emociones e ideas descubiertas sobre sí mismo y la realidad. Se pide a la persona que revise su historia de vida y su vida cotidiana para que encuentre en su pasado antiguo y en el reciente episodios característicos en los que ya se daba la nueva forma de significación que se quiere conseguir. De este modo se vuelve a confirmar que el pasado es un espacio abierto a múltiples significados, y que también se pueden construir múltiples futuros.

2. TEORÍA NARRATIVA SISTÉMICA. WHITE Y EPSTON

A partir de los años ochenta del siglo pasado, las terapias sistémicas fueron profundamente influidas por la epistemología constructivista, dando lugar a nuevas escuelas de intervención. Una las más importantes fue la terapia narrativa sistémica (TNS), creada por White y Epston (2010), que se apoya fundamentalmente en las premisas de Gregory Bateson, que afirman que toda información es necesariamente la noticia de una diferencia, y que para poder detectar la diferencia, es decir, el cambio, hay que situar los eventos en el tiempo. Desde esta perspectiva, la TNS considera que actuando sobre el orden secuencial temporal que tiene toda estructura narrativa se puede favorecer el proceso del cambio.

La TNS considera que la evolución vital de la persona y su relación interpersonal es similar a la narrativa de un texto: nuestras vidas están conformadas a partir de «historias» estructuradas y narradas en función de la selección de la información que hemos elegido frente a las diferentes experiencias vivenciales personales. Frente a una realidad a la que no podemos acceder directamente, la construimos en nuestras cabezas a través de relatos y narraciones. Pero la clave en esta corriente está en que resalta que la organización de la información se estructura en secuencias temporales que buscan ofrecer un relato coherente de uno mismo y el mundo que nos rodea. Pasado, presente y futuro se unen en una secuencia lineal para que la narración pueda desarrollarse. La narración se convierte así en un medio para crear un sentido de continuidad y significado en sus vidas, para ordenar la cotidianidad e interpretar las experiencias posteriores.

En la intervención, y como en la escuela anterior, se debe mostrar a la persona que en la estructuración de la narración se ha dado un proceso de selección informativo, y que su visión siempre ha sido parcial, sesgada e incompleta. A partir de aquí, el énfasis se va a poner en trabajar con la información omitida como fuente para generar «reencuadres» de relatos alternativos que otorguen nuevos significados y posibilidades más deseables, útiles y satisfactorias a la experiencia.

Una de las herramientas más importantes que aportó Michael White desde esta escuela para ayudar a construir nuevos relatos de alcances terapéuticos fue la «externalización del problema». Ésta consiste en personificar el problema y convertirlo en una «entidad» externa y separada de la persona o de su dinámica relacional con el mundo (un objeto, una entidad, un compañero, un enemigo externo, etc.). Por ejemplo, en vez de considerar a la persona agresiva se considera que la agresividad es una entidad que la domina y marca su conducta. Con esta perspectiva la persona puede distanciarse de su problema y sentirse más capaz para intervenir en su vida y contexto relacional frente al problema.

La externalización tiene un gran potencial para favorecer el cambio al revelar que la creencia de que vivimos en un mundo en el que los problemas son «intrínsecos» a las personas es una postura falsa que nos resta poder inadvertidamente haciéndonos sentir atrapados y «culpables» en el problema. La externalización es un recurso que, además de ayudarnos a invertir posiciones y preguntar ¿quién tiene mayor fuerza, el problema sobre la persona o la persona sobre el problema?, añade otros efectos positivos como: ayudar a combatir la sensación de fracaso que experimenta la persona ante la persistencia del problema pese a sus intentos de resolverlo; conseguir apartar de la vida y contexto interpersonal de la persona los efectos del problema; aprender que no son ni la persona ni la dinámica interaccional las que constituyen el problema, sino que «es el problema lo que es el problema», y que es la relación de la persona con él la que se convierte en el problema.

Incluso Beyebach (2010) desarrolla este recurso a través de la propuesta de hacer una entrevista ficticia al problema externalizado:

T: Ahora tú vas a ser el problema de Antonio y yo soy un periodista que va a entrevistarte. Dime, ¿cuántos años tienes?

C: Pues unos cuatro años.

T: ¿Todo este tiempo llevas con Antonio?

C: Sí, cuatro años y pico.

T: ¿Cómo le conociste?

C: Bueno, él estaba pasando una mala racha, me había... perdón, «le» había dejado su mujer, estaba mal en el trabajo, y ahí entré yo para hacerme amigo de él.

T: Y, cuéntame, ¿de qué forma lo estás machacando?

C: (...).

T: Y, ahora que Antonio no nos oye, ¿cuál dirías que es tu mejor truco para dominarle?

C: (...).

T: Vale, veo que sueles salirte con la tuya. De todas formas, supongo que habrá veces en las que Antonio te derrote a ti. ¿Cuáles fueron tus derrotas más amargas?

C: (...).

T: ¿Quiénes te parecen que son los mejores aliados de Antonio?

C: (...).

En la intervención, y una vez que se ha podido externalizar el problema, se rastrea su influencia en la vida de la persona y su marco de interacción a niveles conductual,

emocional, físico, relacional y actitudinal. La meta es localizar las excepciones y los aspectos ignorados del problema, que no podían verse a partir de la lectura del relato dominante que hacía la persona, para reencuadrar y producir un nuevo relato más armónico y más adaptativo con su realidad.

Esta escuela destaca por la gran variedad de recursos que ofrece para trabajar a través de la palabra escrita: redacción de cartas de despedida, cartas de invitación, certificados de victoria sobre el problema (certificado de domador del problema X, de control sobre X, de victoria sobre el mal hábito, etc.); cartas de predicción respecto a uno mismo, la familia o las personas de su círculo de amistad que no pueden abrirse hasta X fecha; cartas de recomendación para destacar las cualidades positivas de una persona, una pareja, un grupo, etc.

3. PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA. BANDLER Y GRINDER

La *programación neurolingüística (PNL)* corresponde a una de las herramientas «terapéuticas» y de «autoayuda» más divulgadas al público en general. Sus creadores, Bandler y Grinder, cuentan que crearon esta escuela con el fin de resolver un misterio, una pregunta muy interesante: ¿por qué, aunque hay tantas terapias diferentes, funcionan todas? Para resolver este interrogante los autores desarrollaron un meta-modelo que intentaba explicar y recoger la esencia y el común denominador de las diferentes terapias, y establecieron como pilar central de su trabajo el estudio del lenguaje.

En la PNL se defienden dos principios fundamentales que se tienen en cuenta para asegurar el éxito en la intervención:

1. *Actuar siempre desde el modelo del mundo que tiene la persona y desde lo que ésta es capaz de ver.* Aunque los seres humanos viven en un «mundo real», sin embargo, no operan directa o inmediatamente sobre ese mundo, sino que lo hacen usando diferentes «mapas» o «modelos» de esa realidad, es decir, sistemas de representación que siempre difieren necesariamente del territorio que tratan de representar porque están condicionados por tres principios en el procesamiento de la información: la generalización, la eliminación y la distorsión. Además, el mapa que elabora cada persona es, de alguna manera, diferente de los demás mapas.
2. *Las personas no sufren porque el mundo no sea lo suficientemente rico como para satisfacer sus necesidades, sino porque su representación de él está de tal modo empobrecida que no ven salida posible.* Todos los problemas que surgen en las personas tienen su origen en cómo éstas representan el mundo y no por el mundo en sí. Esta visión nos permite comprender que las personas que no cambian sus hábitos nocivos no son malas, locas ni enfermas. De hecho, están optando por lo «mejor» dentro de su modelo particular de entender la vida. El problema, entonces, no está en que el individuo elija mal o equivocadamente, sino en que no

tiene suficientes alternativas.

Lecturas para la reflexión

«Existe una diferencia irreductible entre el mundo y nuestra experiencia de él. Como seres humanos, nosotros no actuamos directamente en el mundo. Cada uno de nosotros crea una representación del mundo en que vivimos, es decir, un mapa o un modelo que nos sirve para generar nuestra conducta. En gran medida, nuestra representación del mundo determinará lo que será nuestra experiencia de él, el modo de percibirlo y las opciones que estarán a nuestra disposición al vivir en el mundo. [...] No hay dos seres humanos que tengan las mismas experiencias. El modelo que creamos para guiarnos en el mundo se basa parcialmente en nuestras experiencias. Cada uno de nosotros podrá, pues, crear un modelo diferente del mundo que compartimos y, por tanto, llegar a vivir una realidad un tanto diferente. [...] Al respecto, caben dos observaciones. Primera, necesariamente hay una diferencia entre el mundo y cualquier modelo o representación del mundo. Segunda, los modelos que creemos cada uno de nosotros serán diferentes.»

(Bandler y Grinder, 2007: 24.)

Dentro de los sistemas de representación, el lenguaje posee un papel esencial porque es el lugar donde se ponen en evidencia todas las representaciones que se ha hecho la persona del mundo a partir de la suma total de experiencias que ha tenido en su vida. El lenguaje se convierte así en la herramienta con la que la PNL intenta expandir aquellas partes que empobrecen y limitan la representación del mundo que se ha hecho la persona con el fin de crear más opciones en su comportamiento, adoptar nuevas perspectivas y más oportunidades para disfrutar de las alegrías que ofrece la vida.

En la intervención, y volviendo a recordar que «el mapa no es el territorio» y, por tanto, que cada persona crea su propio mundo, lo primero que hay que averiguar es el modelo del mundo que se ha hecho la persona, para, después, hacerla tomar conciencia de que no debe confundir ese modelo o representación con la realidad y enseñarle que su visión es simplemente una opción. En el proceso, el reto está en conseguir la suficiente apertura mental en la persona como para querer escuchar esta sugerencia, porque es evidente que si no lo ha visto antes era porque esta idea no estaba dentro de su modelo de interpretación del mundo. La forma de actuar del educador es intentar conseguir que sea la propia persona la que encuentre las soluciones a partir de su propio mapa o de su experiencia, haciéndole acceder al material previamente eliminado o no representado en su modelo. Para ello es fundamental que el educador sea lo suficientemente sensible como para detectar las piezas distorsionadas, eliminadas o ausentes en la representación de cómo ve la vida la persona.

En particular, se actúa sobre los tres errores básicos que cometen todas las personas en la construcción de sus modelos: la generalización, la eliminación y la distorsión. En todos ellos se actúa igual: simplemente preguntar para que sea la persona misma la que exprese las respuestas. Ante la *generalización*, se pregunta para confirmar hasta qué punto es cierta una idea; por ejemplo, ante la afirmación «Es imposible confiar en las personas», se pregunta: ¿siempre es imposible confiar en las personas?, ¿alguna vez ha

confiado en alguien?, ¿podría imaginar alguna circunstancia en la que confiaría en alguien?, ¿en este momento confía usted en mí?, ¿ha ido alguna vez al médico?, ¿confió en él?, ¿qué le impide a usted confiar en las personas?, ¿qué ocurriría si confiase en las personas?... Frente a la *eliminación*, se intenta que la persona exprese lo que ha sido eliminado de su discurso, por ejemplo, ante la frase «me reí mucho», falta de qué se rió tanto; ante «hay que tener siempre en cuenta los sentimientos de los demás», falta ¿o qué?, ¿cuáles son las consecuencias de no hacer esto?

Otra de las aportaciones más interesantes que ofrece esta corriente es haber mostrado la gran importancia que guarda en la organización y representación de la experiencia el canal o canales de entrada predominantes con los que la persona recibe la información del mundo: vista, oído, cinestesia (sensaciones corporales), gusto y olfato, que aparecen reflejados en los verbos y predicados que utiliza para describir su experiencia. Hay personas que interpretan el mundo en imágenes, otras en sonidos y otras en sensaciones. Pero igual que hay personas que ven todo con imágenes, hay otras incapaces de ver ninguna porque predomina en ellas otro sentido. Además, dentro de las personas que utilizan el mismo sistema existen grandes diferencias. Un pintor es capaz de ver matices de luz y color que otra persona no ve, y un músico es capaz de escuchar tonos de sonido que otros no escuchan.

Con esta información, la PNL ofrece tres importantes consejos: *a)* en la comunicación con los demás, es importante hablar desde el sistema sensorial predominante en la persona para facilitar la comprensión; *b)* se puede enriquecer la representación del mundo que hace la persona si se la anima a utilizar todos los sistemas sensoriales que tiene disponibles y no sólo el predominante, y *c)* se puede ayudar a la persona a encontrar soluciones a un problema cuando se le pide que lo enfrente desde otro sistema de representación

4. INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE LA METÁFORA. LAKOFF Y JOHNSON

Aunque los contenidos de este apartado y del siguiente no responden al formato de escuela propiamente dicho, se han incluido dentro de éste porque tanto la *metáfora* como el diálogo interrogativo son considerados por algunos autores como recursos lingüísticos privilegiados para la modificación de conductas y creencias.

Según Lakoff y Johnson (2009), nuestro sistema conceptual ordinario, aquel que define cómo pensamos y actuamos, cómo nos movemos en el mundo y la manera en que nos relacionamos con los demás, es de naturaleza fundamentalmente metafórica. Tomar conciencia de las metáforas que definen nuestra forma de pensar y actuar, y transformarlas o cambiarlas por otras más constructivas, puede suponer una nueva forma de afrontar la realidad y transformar nuestra conducta.

Estos autores plantean la siguiente pregunta: ¿existe algún concepto que entendamos directamente, sin metáforas? A nuestro alrededor hay tantos conceptos abstractos o intangibles (emociones, ideas, etc.) que para captarlos con todos sus matices es necesario ayudarse de otros que entendemos con mayor claridad. Aquí es donde tiene un papel principal la metáfora. A todos nos resulta familiar la asociación del concepto «entender» con el de «ver» utilizando frases como «veo lo que dices» o «yo tengo otro punto de vista»; la *mente* con las *máquinas*: «voy a perder el control» o «te falta un tornillo»; las *teorías* con *edificios*: «el argumento parece poco sólido», «esa teoría no tiene cimientos» o «hay que reforzar la teoría con más argumentos»; las *ideas* con *alimentos*: «me dejo con mal sabor de boca», «demasiadas ideas para digerirlas» o «no me trago lo que dice», con *artículos de consumo*: «esa idea no puede venderse», «esa idea no vale nada»; con la *moda*: «esta idea está pasada de moda», «se mantiene al día en sus ideas»; o con las *plantas*: «la educación es plantar semillas», «tiene una imaginación fértil» o «sus ideas florecieron».

La metáfora es un recurso que impregna el lenguaje cotidiano y que conforma una red compleja de relaciones que afectan a nuestras representaciones internas o a la visión del mundo que tenemos. La metáfora es mágica, conecta todo al evidenciar los puntos en común y los lazos de unión que hay entre todas las cosas, y nos muestra que, quizá, no existe una realidad conformada por objetos con propiedades independientes sin conexión entre sí. Expresiones como «perder el tiempo» o «ir por caminos distintos» son capaces de afectar y estructurar nuestros actos y pensamientos, es más, son metáforas mediante las que vivimos.

Pero los autores también nos advierten de que toda metáfora surge por una construcción cultural y que debemos localizar las metáforas de nuestra cultura para identificar las metáforas que se han instalado en nuestras cabezas.

Toda experiencia es cultural hasta el tuétano, y Lakoff y Johnson (2009) sugieren una vía de investigación muy interesante: analizar el origen histórico y cultural de las metáforas. Como ejemplo, muestran la evolución producida en la metáfora que asocia el «hilo» con el «discurso». Aunque la conexión debe ser muy antigua, porque hilar y tejer han sido actividades domésticas y cotidianas en la sociedad humana desde hace muchos siglos, se puede rastrear explícitamente en la sociedad romana y ver su culminación en los siglos XVI y XVII, cuando con la Revolución Industrial hilar y tejer pasaron de ser labores domésticas en casa a actividades colectivas que implican a familias y grupos de vecinos en una producción a gran escala.

El problema surge cuando la persona se engancha a una metáfora (por ejemplo, «la discusión es una guerra») y pierde de vista otras posibles interpretaciones o metáforas sobre el mismo tema, limitando su experiencia, perspectivas y aprendizaje. Lakoff y Johnson (2009) aprovechan la metáfora como recurso para construir una mayor flexibilidad experiencial que ayude a las personas a interpretar los significados de las cosas con visiones alternativas.

El poder de la metáfora en la transformación de nuestras actitudes y conductas nos lo muestran con casos sencillos. Por ejemplo, no es lo mismo considerar que una discusión es como una «guerra» que considerar que es una «danza» o un «viaje». En la primera, la actitud que potencia es bélica: ganar o perder, considerar al otro como el adversario u oponente, atacar sus posiciones y defender las propias, buscar líneas de ataque y encontrar los puntos débiles en los argumentos, etc.; en la segunda es cooperativa, un proceso en donde los participantes son bailarines y el objetivo es ejecutarla de manera equilibrada y estéticamente agradable, y en la tercera es un camino, una progresión que lleva a un destino paso a paso, con cuidado de no perderse o salirse del camino. Del mismo modo, tampoco es lo mismo considerar que el amor es un «viaje» que puede estar lleno de baches o llevarnos a ninguna parte separando nuestros caminos; que una «fuerza física», que tiene magnetismo, electricidad y una atmósfera positiva; que algo «mágico», que me hipnotiza y me encanta; que «una obra de arte en colaboración», que implica creatividad, cooperación, paciencia, etc.

Lo autores nos enseñan así que podemos elegir nuevas metáforas para crear una nueva comprensión de nuestra experiencia y de la realidad. Una nueva metáfora supone asumir una nueva significación de las cosas, alterar nuestra percepción de la realidad y desarrollar nuevas formas de comportamiento, una visión que abre la puerta para dar nuevos significados a nuestras experiencias pasadas, a nuestras actividades cotidianas, a lo que sabemos y a lo que creemos. La clave está en buscar, en nuestra cultura o en otras, aquellas metáforas que amplíen nuestras perspectivas de forma constructiva.

Dentro de los distintos tipos de metáfora: clásicas, predecibles, fósiles o creativas, las últimas, son las que nos abren a nuevas interpretaciones de la experiencia mediante nuevas asociaciones, y son las más importantes a la hora de cambiar la conducta. En esta línea Kozak (2011) propone 108 metáforas creativas para interpretar la mente, el yo o las emociones.

Lecturas para la reflexión

«¿Hay una verdad objetiva, absoluta e incondicional? La metáfora nos aporta distancia frente a la idea de la existencia de una realidad objetiva, única, absoluta, incondicional y verdadera, o sobre la creencia de que hay una objetividad capaz de elevarnos por encima de prejuicios y predisposiciones personales, que nos hace justos y nos da una visión imparcial del mundo. La verdad siempre es relativa a un sistema conceptual que se basa en nuestra experiencia y en la de otros miembros de nuestra cultura. En la visión de la realidad las personas destacan ciertas propiedades y deslocalizan otras ocultándolas. No es lo mismo decir: María es una chica que le gusta vestir hippie, que es directiva en un prestigioso estudio de arquitectura, que es una magnífica violinista o que está en silla de ruedas. Aunque esta persona puede responder a todas estas descripciones, cada una destaca diferentes aspectos de ella. Si tomamos una, ocultamos el resto de sus propiedades. La noción de verdad es igual, destaca unos aspectos pero oculta otros. Hay verdades, pero no se pueden ligar a la objetividad. La verdad es relativa a la comprensión, lo que significa que no hay un punto de partida absoluto desde el que se puedan obtener verdades objetivas absolutas acerca del mundo. Más que una objetividad absoluta, deberíamos hablar de una objetividad relativa al sistema conceptual y un conjunto de valores culturales.

En el encuentro entre culturas tomamos mayor conciencia de esta realidad. Cuando la persona desarrolla una diversidad suficiente de experiencias personales y culturales descubre que existen visiones del mundo muy

distintas e incluso divergentes. Comprende que cuando nos relacionamos con personas que no comparten la misma cultura, conocimientos, valores y presuposiciones que nosotros, es fácil que se produzcan problemas de comprensión. La mejor forma para entenderse está en desarrollar cierta flexibilidad y paciencia en la visión del mundo y en desarrollar cierto talento para encontrar.»

(Lakoff y Johnson, 2011.)

5. INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE LA PREGUNTA

Los grandes descubrimientos de la humanidad han surgido a partir de preguntas. Una pregunta es un testimonio de curiosidad, del deseo de aprender y transformarse, de aceptar la propia ignorancia, el motor que arranca la búsqueda, la reflexión y el conocimiento.

Las preguntas son las precursoras o la causa primera de todas las ramas del saber humano. Hacer una pregunta es como abrir una puerta que conduce a una habitación nueva, a un mundo desconocido hasta ahora. Los grandes científicos han reconocido que «saben muy poco del universo, todavía hay muchas preguntas». El asombro es la base de la sabiduría. Sólo aquel que se maravilla porque las cosas son así sabe que pueden ser diferentes y pregunta sin descanso. Las preguntas nos abren la mente a lo que no sabíamos previamente. Y en realidad constituyen la única forma de llegar al otro lado de lo desconocido.

¿Por qué hacer una Gran Pregunta? Porque es una invitación a la aventura, un viaje hacia el descubrimiento. Una Gran Pregunta es aquella que puede cambiar la dirección de tu vida. Sin embargo, a la mayoría de nosotros nos hace falta una gran crisis para que nos planteemos Grandes Preguntas: una enfermedad, la muerte de alguien cercano, el fracaso en el trabajo o en el matrimonio... A veces, la vida no nos da las respuestas a nuestras preguntas inmediatamente, pero la clave es que estemos haciendo las preguntas correctas.

En la pregunta hay un gran potencial de transformación personal. Las preguntas que nos hacemos determinan nuestros pensamientos, de modo que si queremos cambiar la calidad de nuestras vidas, debemos empezar a cambiar la calidad de nuestras preguntas. De hecho, la diferencia entre las personas está en el tipo de preguntas que se hacen, y el reto para desarrollar nuestro potencial está en hacerse buenas preguntas: a mejores preguntas, mejores respuestas.

Uno de los retos a los que debe enfrentarse todo educador es la habilidad para que los alumnos asimilen los valores que les quiere transmitir. Una de las claves fundamentales para lograrlo es ofrecer al alumno, siempre que se pueda, la oportunidad de poder pensar y expresar sus ideas, y el mejor vehículo para conseguirlo es la pregunta. Además, si consideramos como fin educativo que el alumno es «un fuego a encender y no una botella a llenar», uno de los mejores métodos que podemos utilizar es la pregunta.

La estrategia interrogativa como herramienta de enseñanza o cambio de ideas ha sido

utilizada ampliamente en la historia de la humanidad. Los griegos ya dominaban esta herramienta; por ejemplo, Protágoras hacía preguntas estructuradas para hacer evolucionar las repuestas de su interlocutor en vez de ofrecer afirmaciones; Sócrates utilizaba la pregunta y consideraba las afirmaciones del interlocutor como hipótesis, de modo que, sin negar la opinión de la tesis adversa, le mostraba que pueden llevar a consecuencias inaceptables; Platón, en la obra *Menón*, muestra cómo Sócrates es capaz de hacer que un esclavo explique el Teorema de Pitágoras con simples preguntas, y dice que esto es posible simplemente porque el hombre lleva el conocimiento en sí mismo y sólo hay que ayudarlo a salir (a través de preguntas), y Aristóteles sugiere que para convencer a otra persona es mejor utilizar sus propios argumentos (Nardone y Salvini, 2011).

Las preguntas determinan dónde enfocamos la atención, es más, son como un láser de la conciencia que puede determinar lo que sentimos y lo que hacemos. No es lo mismo preguntar de qué color son las flores que por el matiz del color que observan. La primera proporciona una imagen floral corriente; la segunda, una explosión detallada de vida en una miriada de matices de colores tal y como son en un instante particular. Ésta es una imagen única, que en quince minutos será diferente, cuando el sol se haya desplazado. Jamás volverá a ser la misma. Por consiguiente, el *input* autogenerado es infinitamente más rico, más inmediato, más real. Por eso es importante:

1. Ver qué tipo de preguntas predomina en nuestra mente. Pueden ser preguntas limitadoras: ¿qué he hecho yo para merecer esto?, o preguntas brillantes, constructivas, creativas: ¿qué aprendizaje saco de esto para la próxima? 2. Buscar *preguntas de calidad*: ¿hay una pregunta mejor que la que me estoy haciendo, más constructiva, más positiva y que me ayude a crecer y avanzar más lejos?, o quizá preguntas del tipo: ¿cómo puedo darle la vuelta a esta situación para que vaya a mi favor?, ¿cómo puedo disfrutar de este proceso? o ¿qué aprendizaje me ofrece esta situación? La pregunta puede abrirnos a nuevas perspectivas, nuevos mundos y ayudarnos a acceder a recursos que, de otro modo, habrían pasado inadvertidos a pesar de estar disponibles. Hacerse una pregunta puede ser como abrir una puerta nueva que conduce a una habitación nueva, a un mundo desconocido hasta ahora. 3. Quizá a estas preguntas de calidad haya que añadir la «pregunta del millón»: ¿cuál es la mejor pregunta sobre este tema, el *quid* esencial del asunto? Si sólo pudiese hacer una pregunta al oráculo sobre este tema, ¿cuál sería la mejor, la que más información me ofrece, con la que gano más tiempo? En resumen, el reto es aprender a controlar conscientemente las preguntas que te haces.

La interrogación didáctica o pregunta pedagógica es un recurso que consiste en apoyarse en el uso de las preguntas para que sea la propia persona la que construya e interprete la información. Para enmarcar la interrogación didáctica, Rajadell y Serrat (2002), nos recuerdan que los niños, desde muy pequeños, utilizan de forma espontánea la interrogación para conocer el mundo, aunque poco a poco la curiosidad se va

perdiendo. Relacionan la causa con el modelo de sociedad que compartimos, en el que sólo se valoran las buenas respuestas y el que pregunta es el que parece que no sabe.

Saber hacer la pregunta adecuada en el momento oportuno es más difícil de lo que parece. Para acercarse a esta habilidad es bueno reflexionar sobre: ¿qué se pretende conseguir con la pregunta?; ¿cuál es la mejor forma de formular la pregunta para que se entienda?; ¿a quién se debe preguntar?; ¿cuándo se debe preguntar?; ¿cómo se debe preguntar? o ¿qué se debe preguntar? Este proceso ayuda a tomar conciencia de que hay diferencia en la calidad de las preguntas.

En la intervención, la pregunta puede ser enfocada con diferentes fines (Rajadell y Serrat, 2002; Whitmore, 2003):

— *Recibir feedback de lo aprendido.* ¿Quién se acuerda?, ¿puede definir?, ¿puede exponer?, ¿puede precisar?, ¿puede puntualizar?, ¿puede recordar?, ¿puede reconocer?, ¿puede determinar?, ¿puede explicar? Un ejemplo interesante, que además ofrece responsabilidad a los alumnos y cohesiona al grupo, es pedirles que expliquen a un compañero que no ha venido a clase la sesión anterior qué es lo que se trabajó en clase.

— *Detectar el grado de comprensión de lo aprendido.* Las palabras clave que se pueden incluir en la pregunta para alcanzar este objetivo pueden ser: comenta, compara, comprueba, contrasta, explica con otras palabras, descifra, describe, detalla, diferencia, explica, expresa con tus palabras, extrae la idea, interpreta, reordena...

— *Comprobar si pueden aplicar lo aprendido.* Palabras clave: aplicar, clasificar, emplear, dirigir, escoger, escribir un ejemplo, seleccionar, resolver, usar, utilizar...

— *Favorecer el análisis y el pensamiento crítico.* ¿Qué factores influyen...?; ¿a qué es debido que...?; ¿qué opinión te queda de...?; ¿a qué conclusiones llegas de...?; ¿cómo resumirías las principales características de...?; ¿qué aspectos destacarías de...?; ¿qué argumentos utilizarías para...?; ¿qué pruebas indican...?; ¿cuál es la causa de...?; ¿qué motivo hay...?; ¿qué se deduce?; ¿qué evidencias hay?; ¿qué significa lo que dices?; ¿qué te ha hecho decir esto?

— *Establecer metas.* ¿Qué desearías obtener de esta sesión?; tenemos una hora y media, ¿qué os gustaría haber logrado en ese tiempo?; ¿qué podrá ser lo más útil que usted podrá conseguir en esta sesión?; ¿cuál es el tema/asunto/problema sobre el que querrías trabajar?; ¿qué resultados esperas obtener al finalizar el curso?; ¿hasta dónde quieres llegar y qué esperas conseguir de esta sesión?; ¿cuándo quiere lograr su meta?; ¿qué etapas intermedias puede identificar y cuándo piensa alcanzarlas?

— *Examinar la realidad.* ¿Cuáles fueron los factores que determinaron su decisión?; ¿cuál es su situación presente?; ¿cuál es su mayor preocupación al respecto?; ¿a quién afectará este problema, además de a usted?; ¿qué grado de control tiene sobre la situación?; ¿qué medidas de actuación ha tomado hasta ahora?; ¿cuáles son los obstáculos que necesita superar para poder seguir adelante?; ¿qué resistencias personales le impiden emprender la acción?; ¿con qué recursos cuenta?; ¿qué recursos necesita?

— *Animar a buscar alternativas.* ¿De qué otra manera se podría afrontar el problema?; ¿qué más podría hacer?; ¿qué haría si dispusiese de más...?; ¿qué haría si pudiese empezar otra vez desde el principio?; ¿le gustaría otra sugerencia?; ¿cuáles son los DAFO de cada opción?; ¿qué opción podrá dar el mejor resultado?; ¿cuál de las opciones sería mejor para usted?; ¿cuál le daría mayor satisfacción?

— *Estimular la creatividad.* Palabras clave: construye, diseña, elabora, fabrica, origina, predice, sintetiza, resuelve. ¿Cómo se puede mejorar?; ¿cómo se puede resolver?; ¿te animas a inventar...?; ¿puede tener otros usos?; ¿y si se modifica?; ¿se parece a alguna otra cosa? (adaptar); ¿qué se podría añadir? (agrandar); ¿qué se podría quitar? (disminuir); ¿qué se puede poner en su lugar? (substituir); ¿se podrían ordenar de manera diferente? (reordenar); ¿cómo sería al revés? (invertir); ¿con qué se podría combinar? (combinación).

— *Continuar la reflexión.* ¿Se os ocurre algo más?; ¿qué otros problemas podría haber?; ¿qué consejo le darías a un amigo en su situación?; no se me ocurre otra idea al respecto, ¿y a usted?; si usted conociera la respuesta, ¿cómo sería?; si tuviese un diálogo con una persona muy inteligente, ¿qué cree que le diría?; ¿qué puede ganar o perder al hacer eso?

— Las preguntas pueden dirigir a: 1) *interpretar*: ¿qué crees que significa la afirmación que hace el autor en este texto?; ¿qué crees que quiere decir Sócrates en el último párrafo del texto?; 2) *comparar*: ¿cuáles son las diferencias/parecidos más importantes entre un instituto y la universidad?; ¿cuáles crees que son las diferencias de conceptos, X, Y y Z entre budistas y taoístas?; 3) *analizar*: ¿cómo funciona...?; ¿por qué el autor afirma...?; ¿por qué X no favoreció...?; ¿por qué crees que para conseguir X hay que hacer Y?; ¿por qué en la actualidad el modelo X sigue vigente?; 4) *sintetizar*: ¿cómo titularías el texto?; ¿cuáles son las características más importantes de...?; ¿qué diferencias encuentras entre las formas tradicionales y las de competición?; 5) *buscar analogías*: ¿por qué un reloj es como un profesor?; 6) *despertar la curiosidad*: ¿cómo podemos estar seguros de que...?; si tuvieses la oportunidad de hacer una entrevista de una hora a Stephen Hawking, ¿qué preguntas le harías?; 7) *reflexionar*: ¿por qué caen los objetos?; 8) *construir hipótesis*: ¿qué pasaría si...?; ¿qué crees que habría pasado si... hubiese nacido en China, hubieses tenido un familiar que practica Tai Chi, la carrera se hubiese especializado en actividad física oriental...?; 9) *verificar ideas*: esto que dice aquí, ¿es cierto?, los demás, ¿opináis igual?; 10) *evaluar*: palabras clave: argumenta, califica, critica, da una opinión, decide, discute, estima, evalúa, juzga, valora, qué es mejor, y 11) *definir metodologías de trabajo, ampliar contenidos, generar nuevas preguntas, indagar sobre la información de lo que conocen*, etc.

6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A) Adopción de perspectivas. La posibilidad de disfrutar de puntos de vista alternativos a los propios como fuente para reconocer o generar otros discursos se puede favorecer a través de diferentes dinámicas:

1. Ofrecer un dilema moral y pedir al alumnado que simplemente exponga cómo cree que piensan todos los personajes que pueden tener relación con la situación, qué emociones pueden vivir, qué explicaciones podrían ofrecer de su conducta, etc. Por ejemplo, ¿qué dirían los jugadores de un equipo de baloncesto que ha ganado un partido, el que no ha jugado mucho tiempo, su entrenador, la novia del capitán, la novia del peor del equipo, la novia de un jugador rival, el entrenador del equipo rival, un jugador de fútbol, un jugador de la NBA, el patrocinador del equipo ganador, los padres de los vencedores y los perdedores, etc.?
2. Pedir a los alumnos que intenten describirse a sí mismos con amabilidad desde la posición de una tercera persona o que pidan a las personas que le conocen (familiares, amigos, profesores...) que les describan y que luego lo comparen con su opinión.
3. Seleccionar lecturas sobre antropología para descubrir formas de vivir en el mundo alternativas que valoren su visión de la vida respecto a ellas.
4. Coger una situación puntual, por ejemplo, haber perdido un partido, y pedirles: que anoten lo que sienten, que indiquen los aspectos positivos del partido que no han tenido en cuenta, lo que pueden haber aprendido, preguntar en qué se fijarán en un futuro para afrontar la derrota.
5. Pedir que evalúen una situación con falta de información e ir incorporando poco a poco más datos para ver si cambia su interpretación, por ejemplo, ¿qué pensarías de la novia de tu amigo si le deja?; luego, contar que ha sido de común acuerdo, que él estaba siendo agresivo con ella, etc. La idea es que tomen conciencia de cómo cambia su reacción y de la importancia en toda situación de tener información desde todas las partes implicadas para poder valorarla mejor.
6. Coger una foto sugerente y pedir que la interpreten; luego, compartir las interpretaciones con los compañeros: preguntar ¿cuántas veces nos montamos una película en nuestra cabeza que poco tiene que ver con la realidad y encima no dormimos por la noche?
7. Pedirles que escriban con todo detalle algo que creen que va a ocurrir al día siguiente y, después, a la mañana de ese día, que escriban lo que ha sucedido tal cual y añadir las diferencias entre lo que ha coincidido o no en la predicción.
8. Tomar una noticia y analizar cuántos puntos de vista acoge.

B) Elaborar historias de vida. Uno de los recursos que se pueden utilizar para potenciar el conocimiento entre el alumnado y alumnado-profesorado es animar a la redacción de historias de vida en las que se pida su perspectiva sobre el mundo y sobre sí. Algunos temas de interés pueden ser: valores que definen a la persona, principal

problema que se está viviendo, tipo de estrategias utilizadas para resolver problemas, objetivos y metas, panorama general de relaciones interpersonales relevantes, héroes y villanos en sus vidas, puntos de inflexión en la trayectoria vital, momentos cumbres y momentos duros, el mayor reto con el que se ha tenido que enfrentar en su vida, incluso elaborar un diario en el que cada página representa un año de su vida y en la que tenga que apuntar sucesos y añadir fotos y dibujos en cada una, etc.

C) *Ampliar su conciencia sensorial.* Se puede pedir a los alumnos que recreen las acciones que han realizado desde que se levantaron hasta que llegaron a la clase. Como lo normal es que se asuma el reto contando historias impersonales del tipo exposición secuencial: me despierto, me ducho, tomo el desayuno, salgo de casa, tomo el metro y llego a la facultad, pedirles que las personalicen añadiendo las sensaciones que han vivido en cada momento (el confort de la cama, el sabor del café, la alegría de haberse encontrado a una persona, el día bonito que hace...). Luego, preguntar si el relato desde esta nueva perspectiva es más aceptable, agradable y cercano a la experiencia real.

D) *Creatividad a la hora de preguntar.* Pedir a los alumnos que de una lectura computen el mayor número de preguntas posibles, desde todas las perspectivas probables (para recibir *feedback*; detectar el grado de comprensión; favorecer el análisis y el pensamiento crítico; animar a buscar alternativas; estimular la creatividad; comparar ideas; sintetizar ideas; buscar analogías; despertar la curiosidad; construir hipótesis; verificar ideas; ampliar contenidos, generar más preguntas, etc.). Después, animarles a seleccionar cuál de todas sería la pregunta más importante con la que se quedarían, la pregunta del millón, por considerar que es la que mejor responde al marco que se buscaba, la que ofrece más información, la que genera más motivación para investigar sobre la historia, etc.

E) *Despertar el fuego interior.* Para motivar a los alumnos a aprovechar con más intensidad y acierto sus vidas se les puede plantear como ejercicio que elijan una de las siguientes preguntas, aquella que más les ha llamado la atención, y que expliquen por qué ha sido elegida delante de los compañeros:

- ¿Qué crees que te impide conseguir lo que deseas?
- Si tuvieses una varita mágica, ¿cómo desearías que fuese tu vida?
- ¿Cómo te ves dentro de diez años?
- ¿Te sientes realizado con lo que haces?
- ¿Has encontrado el sueño de tu vida?
- ¿Estás haciendo lo que realmente quieres hacer?
- ¿Vives la clase de vida que quieres?
- ¿Cómo das a conocer a tus personas cercanas tu sueño?
- ¿Qué echas de menos en tu vida actual?
- ¿Admiras a alguien en particular?, ¿quién?, ¿qué admiras de él?
- ¿Cuáles son tus «maestros» en la vida?

- ¿Cuál es la finalidad de la vida para ti?
- ¿Qué legado te gustaría dejar en el futuro?
- ¿Quién maneja la pluma que escribe vuestra biografía?
- ¿Quién tiene los derechos de autor de vuestra historia?
- ¿Quién puntúa gramaticalmente y subraya lo importante de vuestra vida?
- En suma, ¿quién firma el libro de vuestra vida?

F) Aportar para los que vienen. Pedirle a los alumnos que elaboren una carta de consejos para los alumnos que van a venir el próximo año con vista a aprovechar más la asignatura, no despistarse, motivar la participación, la puesta en práctica de las actividades propuestas..., o que creen un archivo de problemas y formas de solucionarlos.

G) Elaborar diarios. Pedir a los alumnos que lleven un diario estructurado en el que describan las emociones que han sentido cada día en clase y su causa; que apunten tres aspectos positivos que pueden destacar de la sesión, de los compañeros o de su actitud y comportamiento en clase, etc.

H) Externalizar un problema de clase. Identificar un problema de actitud o conducta negativa que está manifestando el grupo de clase o un alumno, «externalízalo» como si fuese un «sujeto» que me quiere controlar, y animar a que el alumno o entre todos se describan los pensamientos que les intenta poner en la cabeza, las emociones que quiere que sientan, identificar las características que lo definen, identificar la causa que ha hecho posible que entre en clase o en su vida, establecer metas para controlarlo, etc.

Otras escuelas

Dentro de este bloque se han incluido dos líneas de trabajo: la clarificación de valores y la metodología formativa en el *outdoor training*. Se han separado del resto de corrientes anteriores porque proceden de ámbitos distintos a la psicología. En particular, el primero procede de la educación normalizada, mientras que el segundo se ubica en las actividades en el medio natural.

1. TEORÍA DE LA CLARIFICACIÓN DE VALORES. LOUIS RATHS

Esta escuela toma su punto de partida en la figura de Louis Raths y defiende la autonomía moral del individuo en sus máximas consecuencias. Su filosofía se puede resumir en enseñar a las personas a tomar decisiones sobre los valores que quieren asumir en su vidas de forma libre, pero teniendo en cuenta alternativas y consecuencias, y buscando en todo momento el compromiso de la acción. La clarificación alcanzó una gran influencia en el sistema educativo norteamericano y se caracteriza por defender cierto relativismo cultural. Según ésta, a lo largo de la historia cada sociedad, cada cultura, ha dado prioridad a distintos valores y, por tanto, es difícil defender una universalidad en los mismos. La elección de valores en la persona está determinada por los condicionamientos socioculturales que rodean al individuo, por lo que es complejo decir qué está bien o qué está mal porque cada individuo es hijo de su tiempo, sus condicionamientos personales y, en definitiva, de su entorno económico, social y cultural. Los valores se convierten así en algo relativo y de igual valor dejando una ética de situación. No hay norma moral general, tan sólo criterios particulares y subjetivos.

La clarificación defiende que en la educación formal, más que transmitir valores, se debe ofrecer la posibilidad de reflexionar sobre los mismos, o lo que es igual, que para fomentar la promoción de valores sociales y personales debe ser la propia persona la que decida qué valores quiere incorporar a su vida fomentando un proceso de reflexión e introspección que le permita tomar por sí misma esta decisión.

En general, esta escuela supuso una reacción en el ámbito educativo frente a la tradicional «educación verticalista» basada en una moral rígida y represiva donde el método de enseñanza tenía como principales estímulos el miedo y el castigo, un proceso que estaba centrado exclusivamente en el profesor y donde los alumnos de éxito eran aquellos que acataban las órdenes y normas que les venían impuestas. Dicha educación

consideraba que el alumno «no era importante» y daba prioridad a la transmisión de conocimientos y normas de conducta en perjuicio de los procesos de diálogo, reflexión y elección libre.

La educación debería contribuir a superar los límites y condicionamientos que impone la cultura, y ayudar a los alumnos a sustituir paulatinamente las escalas de valores que le vienen impuestas por otras reflexivamente aceptadas.

Los alumnos están enfrentados en sus vidas a las posturas contradictorias y conflictivas que reciben de las opiniones de sus padres, amigos, profesores, medios de comunicación... Esto hace que el sujeto se vaya alejando de su propia experiencia de valoración, aprendiendo de modo inconsciente a responder a las necesidades y sugerencias de los demás y no a las propias. Para superar estos condicionantes se propone que el profesor evite el adoctrinamiento y favorezca el autoconocimiento, la reflexión y la práctica activa y consciente en torno a los valores.

La clarificación de valores no pretende enseñar qué valores son los correctos, más bien pretende ayudar al alumno a apreciar y actuar de acuerdo con sus propios valores libremente elegidos. La clarificación de valores se ocupa así del proceso a través del cual los alumnos llegan a sus valores y no del contenido de los mismos.

Por último, cabe señalar que desde esta escuela se pone especial acento en conseguir la coherencia entre teoría y práctica, y se considera que la mejor vía para conseguirlo es trabajar a través del sentimiento y la claridad de ideas para generar valores vividos y no simplemente concebidos o pensados. Muchas veces se cree que la simple comprensión intelectual de los valores conlleva su realización práctica en la vida. Esto no suele ser así, y la clarificación se preocupó por investigar cuál es el proceso por el cual las personas llegan a asumir determinados valores como propios y a reflejarlos realmente en sus conductas, es decir, el proceso por el cual los valores se convierten en guías de la conducta.

Según la clarificación, los valores se interiorizan cuando las personas encuentran significado a los mismos, y esto se consigue cuando son elegidos libremente por el individuo. Desarrollando la habilidad en las personas para que se den cuenta de lo que realmente aprecian y quieren, podrán actuar de conformidad con sus propias decisiones y no quedar a merced de las influencias e imposiciones del ambiente. La claridad intelectual en cuanto a las metas que se pretenden lograr también tiene un papel importante en el comportamiento del individuo. Si una persona tiene claros los valores que desea asumir su conducta, será más decidida, coherente y productiva, mientras que si no tiene claridad en lo que quiere conseguir, su conducta será dispersa, desorganizada e inefectiva.

1.1. El proceso de clarificación

El proceso de clarificación parte de tres pilares fundamentales: 1) *el autoconocimiento*, o la toma de conciencia y expresión de los propios sentimientos,

deseos, preferencias, preocupaciones y temores. Cuanto más consciente sea la persona de lo que siente, opina o valora, más consciente será de sus consecuencias y más fácil será favorecer el proceso constructivo del cambio; 2) *la comparativa personal*, es decir, la conciencia de la postura personal que se adopta frente a las ideas, motivos, actitudes y sentimientos de los demás y los grandes problemas éticos que afectan al conjunto de la humanidad para superar la reducida esfera individual, y 3) *la reconstrucción del yo*, o la capacidad de integrar el conocimiento adquirido en los dos puntos anteriores para favorecer una transformación personal voluntaria. Es la fase en la que uno se hace coherente con los propios principios, opiniones, actitudes, valores de acuerdo con la línea de comportamiento que él mismo ha elegido.

El recurso que apoya el proceso de reflexión es la «pregunta clarificativa», preguntas que alientan a la persona a reexaminar y meditar sobre su vida y sus ideas, a aclarar su modo de pensar, su postura, sus elecciones y su conducta. Esto se consigue cuando en la pregunta se evita moralizar, criticar, señalar valores o enjuiciar, y se excluye toda insinuación de lo que es «bueno», «correcto» o «aceptable». Raths, ante los comentarios de las personas con las que hablaba, solía actuar haciendo una pregunta, agregando algún comentario ambiguo, sometiendo a prueba la respuesta del otro añadiendo información adicional o preguntando si se había pensado en una posible alternativa. De este modo, cuando la persona esperaba la simple aprobación o enjuiciamiento de sus palabras, se encontraba con más preguntas y se veía impelida a continuar indagando sobre el asunto. Un buen indicador de que el proceso va por buen camino es notar que el alumno no se pone a la defensiva porque se siente obligado a decir lo que el adulto quiere que diga.

Las fases del proceso de clarificación son:

- *Selección*. Es el proceso introspectivo y reflexivo por el cual la persona escoge el valor o principio que considera óptimo. La base de esta elección es que debe ser realizada libremente, habiendo valorado todo el conjunto de alternativas y posibilidades, así como las consecuencias que implican cada una de ellas.
- *Apreciar y disfrutar de la elección elegida*. La persona tiene que estar convencida del valor elegido y ser capaz de defenderlo públicamente expresando sus argumentos.
- *Actuar de acuerdo con la elección*. La persona tiene que empezar a asumir en su vida el valor elegido actuando en consecuencia con el mismo para convertirla en un hábito personal.

Dentro de los múltiples recursos y estrategias que ofrece esta escuela para poner en práctica el proceso de clarificación, se pueden destacar tres:

1. *Diálogo clarificador*. Consiste en que el educador, en su conversación con el alumno, le anima, a través de preguntas, a que profundice en sus pensamientos y sentimientos sobre determinadas situaciones y valores.

Algunas de las preguntas que se pueden utilizar son: ¿de dónde crees que ha salido tu idea?; ¿hace mucho que piensas así?; ¿puedes definir mejor esta idea?; ¿hay alguna otra posibilidad?; ¿cuáles serán las consecuencias de esta alternativa?; ¿estás contento con ello?; ¿estás más tranquilo después de haberte decidido?; exactamente, ¿tú qué crees?; ¿te gustaría explicar a (...) lo que realmente piensas?; ¿lo harías realmente o lo dices por decir?; ¿qué estás haciendo al respecto?;

Ejemplo 1. Situación

Después de faltar reiteradamente a clase, una alumna habla con la tutora de su intención de dejar de asistir al instituto:

Alumna: He pensado que no voy a volver más a clase.

Tutora: ¿Qué razones tienes para ello?

A: No me interesa, «paso» de todo.

T: ¿Qué quiere decir exactamente «paso» de todo?

A: No sé..., que me aburro y no quiero volver.

T: Pero, últimamente no has asistido mucho a clase; no creo que sepas si te aburres.

A: Bueno, en realidad no me gusta entrar en clase, no me interesa.

T: No lo acabo de entender. En realidad, te dedicas a hacer los trabajos.

A: Sí, los trabajos sí me interesan, pero ellas no.

T: ¿Quiénes son ellas?;

A: Las personas de clase.

T: ¿Has tenido algún conflicto con alguien?

A: No, en realidad no conozco a casi nadie, pero pasan de mí.

T: Explicame qué haces tú para que ellas te valoren. ¿Hablas con ellas, les das alguna oportunidad para que se acerquen a ti?

A: Bueno..., no, no les doy muchas posibilidades.

2. *Hojas de valores*. Consiste en presentar a los alumnos un texto breve, una noticia, una lectura, etc., que exponga una situación problemática que invite a discutir. Su fin es crear controversia entre ellos para que contrasten sus diversos puntos de vista:

Ejemplo 2

Sharon, de 16 años, ha sido contratada recientemente como vendedora en una tienda de discos de su barrio. Ha intentado obtener trabajo durante varios meses para ayudar económicamente en su casa. Su madre ha tenido serios problemas económicos desde la muerte del padre de Sharon.

El propietario de la tienda insiste una y otra vez en la importancia de que Sharon mantenga sus ojos bien abiertos para evitar raterías. Lleva un registro cuidadoso del inventario y los ingresos de caja. De hecho, Sharon fue contratada en este cargo porque el propietario despidió a su predecesora por no vigilar lo suficiente.

Durante su segunda semana de trabajo, entra en la tienda Lucy, su mejor amiga, y observa cómo Lucy desliza dos discos bajo su abrigo: enseguida se aproxima a Sharon en la caja registradora para pagar otro disco. Sharon dice por lo bajo a Lucy que debe restituir los discos, a lo que responde con un guiño y una risita:

— ¿Debe Sharon delatarla al propietario y poner en peligro su amistad, además de hacer que arresten a Lucy?
¿Por qué?

— Debe Sharon cobrar a Lucy el único disco visible y arriesgarse a que la situación vuelva a repetirse, al

mismo tiempo que corre el riesgo de una eventual pérdida de su trabajo? ¿Por qué?

3. *Frases inconclusas*. Consiste en presentar al alumnado una lista más o menos larga de frases inacabadas, preguntas clarificativas que obligan al alumno a definirse sobre un tema y citas temáticas que ponen en evidencia conflictos de valor:

Ejemplo 3

Responde y completa a las siguientes preguntas:

1. El diálogo es...
2. El diálogo es positivo si...
3. ¿Qué dificultades se encuentran al dialogar con los demás?
4. Cuando se dialoga, ¿se debe ser sincero siempre?, ¿por qué?
5. ¿Qué le exigirías a alguien para dialogar contigo?
6. ¿Qué te exigirías a ti?
7. El objetivo o finalidad del diálogo es...
8. ¿Hay estrategias para facilitar el diálogo? ¿Cuáles?
9. Piensa situaciones en las que el diálogo favoreció el arreglo y otras en las que su falta lo perjudicó.
10. Qué opinas de la siguiente afirmación: «El diálogo es imposible, siempre gana el más fuerte».

La metodología de intervención con estas herramientas se caracteriza por trabajar con grupos de discusión reducidos; animar a la participación de todos los integrantes del grupo, especialmente los más tímidos; pedir que se argumenten las razones de lo que se piensa; clarificar las propias ideas respetando las de los demás, y poner en duda todo argumento que parezca acabado.

Entre las aportaciones más importantes que se han atribuido a esta escuela, destacan:

- Favorecer individuos autónomos, libres, participativos, capaces de juzgar y colaborar. Recupera así la importancia del individuo y le aporta un método que le permite volver a «encontrarse» a sí mismo en medio de la gran complejidad de valores e influencias que ejerce el entorno en su vida.
- Fomentar el pensamiento crítico y la autonomía del individuo ante las redes invisibles que nos enjaulan desde la sociedad, las costumbres, las ideologías, las religiones, el consumo, la publicidad, la televisión..., y ayudar a tomar conciencia de que no pensamos libremente porque éstos nos dicen constantemente lo que debemos pensar, opinar o decir.
- Potenciar la adopción de perspectivas por cuanto obliga a la persona a tener en cuenta las consecuencias de cada una de las opciones que se pueden elegir ante un determinado planteamiento moral.

Sin embargo, también ha recibido importantes críticas:

- Centrarse en la visión subjetiva del individuo y no afrontar los conflictos de valor

inherentes a la vida en comunidad. No sólo debemos plantearnos la pregunta «¿qué es bueno?», sino añadir ¿qué es justo? Israelíes y Palestinos podrían utilizar este método para llegar a posiciones distintas en la solución del conflicto y seguir destruyéndose.

- Rechazar la universalidad de los valores cayendo en el «todo vale» y que cualquier opinión es igualmente respetable. Sin embargo, no podemos aceptar como éticamente correcto la violación de los derechos humanos, la injusticia o la corrupción.
- Inmovilidad frente a las elecciones negativas. ¿Qué hacemos si un individuo encuentra que sus valores son mentir o enriquecerse a costa de los demás? Por qué vamos a dejar a los alumnos que tengan que partir de cero cuando tenemos una experiencia histórica que nos ha demostrado en un momento dado la superioridad de unos valores sobre otros representados en última instancia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La clarificación parte de la creencia en la bondad natural del género humano, una bondad que les conduce a una confianza absoluta en la capacidad personal para resolver los conflictos morales de forma adecuada y honrada. El problema es que esa bondad no se manifiesta fácilmente en determinados contextos, y en muchos casos cada persona persigue sus propios intereses olvidándose muchas veces de los demás.

2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A) *Frases inconclusas*. Uno de los ejercicios más sencillos que se pueden hacer con los alumnos es la elaboración temática de frases inconclusas con relación al valor del trabajo o el problema de actitud o conducta que se quiere trabajar. Algunos ejemplos pueden ser:

(Descargar o imprimir)

Valor de trabajo: respeto al adversario

1. Un partido sin un oponente...
2. El aspecto positivo de tener un adversario es...
3. Un adversario representa...
4. ¿Qué comportamiento debería mostrar un adversario en la pista?
5. ¿Qué comportamiento debería mostrar yo como adversario frente al otro equipo?
6. ¿Qué opinas de la frase «al enemigo ni agua»?

Actitud de trabajo: aprender a perder

1. Si pierdo...
2. Lo bueno de perder es...
3. Para llevar mejor el perder se podría...
4. ¿Por qué nos ha ganado hoy el equipo contrario?
5. ¿Qué opinas de la siguiente afirmación?: «lo importante no es ganar todas las batallas, sino las más importantes?».
6. ¿Qué opinas de la afirmación?: «el podio sólo es para una persona».

Actitud de trabajo: pensamiento crítico

1. El pensamiento crítico es...
2. Para fomentar el pensamiento crítico en clase...
3. El pensamiento crítico se necesita...
4. ¿Con qué valores se relaciona el pensamiento crítico?
5. ¿Qué relación puede tener la siguiente afirmación con el pensamiento crítico?: «nunca pensamos más que cuando pensamos todos juntos».
6. ¿Qué opinas de la siguiente afirmación?: «lo importante no es quién lo dice, sino en qué argumentos se apoya».

3. METODOLOGÍA DE FORMACIÓN EN *OUTDOOR TRAINING*

El *outdoor training* (OT) corresponde a uno de los modelos de trabajo que más fama están ganando dentro de la formación y capacitación de los recursos humanos en el ámbito empresarial. El OT consiste en utilizar actividades físicas de reto y aventura, principalmente en el medio natural, con el fin de potenciar el aprendizaje de habilidades personales e interpersonales conectadas a valores tan importantes como la autoestima, la motivación, la superación personal, la creatividad, la confianza, las habilidades de comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la gestión del conflicto, etc. Este modelo de intervención es una evolución lógica que surge de corrientes educativas en el medio natural como la educación a través de la experiencia, el *outward bound* o la pedagogía de la aventura. La filosofía que acompaña es *aprender haciendo*, implicando tanto al plano físico, como al emocional y al intelectual de la persona, y el reto, conseguir la transferencia de los aprendizajes realizados al entorno laboral y personal de los participantes.

Aunque este modelo puede recibir fuertes críticas, siendo la más evidente e importante que muchas veces se puede confundir el trabajo en valores y actitudes con el fomento de los intereses del empresario, lo cierto es que detrás de este modelo existe un método de intervención que trabaja el cambio de conducta y que también puede ser transferido a la educación en valores.

La metodología de trabajo que acompaña a este modelo se enmarca dentro del *aprendizaje a través de la experiencia*, y ha sido desarrollada a partir de los trabajos de autores como John Dewey, Kurt Lewin, Kurt Hahn o David Kolb, siendo el modelo de aprendizaje de este último el que más ha influido en el diseño metodológico de

intervención. En particular, el modelo de Kolb consiste en una secuencia circular de cuatro fases: 1) acción o experiencia concreta; 2) reflexión y observación; 3) abstracción o conceptualización, y 4) aplicación o experimentación activa. La persona se mueve en el ciclo viviendo inicialmente una experiencia concreta que despierta en ella una serie de sentimientos y sensaciones (1), que se convierten en la base de sus observaciones y reflexiones (2). Estas observaciones y reflexiones son asimiladas y destiladas en conceptos o teorías (3) desde las cuales pueden generarse nuevas implicaciones para la acción (4). El ciclo comienza de nuevo, pero desde un mayor nivel de complejidad.

3.1. Estructura metodológica de intervención en el *outdoor training*

La estructura de intervención en un *outdoor training* consiste en cuatro fases:

Fase 1. Pre-outdoor

Esta fase engloba tres apartados:

1. *Análisis y valoración de las necesidades.* Antes de afrontar la intervención se identifican las necesidades específicas que tiene la empresa u organización que contrata estos servicios. Aquí suelen aparecer dos posibilidades: ofrecer el desarrollo de competencias genéricas, como el trabajo en equipo, la comunicación eficaz, la toma de decisiones, la resolución de problemas..., o incidir de manera específica sobre determinadas actitudes, habilidades o valores que se quieren mejorar.

Las acciones básicas que se cubren son: *a) analizar la empresa*, entender su negocio, su estrategia, sus objetivos, su cultura, su estructura y su organización, y *b) detectar sus necesidades*, ¿cuál es el objetivo?, ¿qué habilidades específicas y conceptos se quieren potenciar?, pudiendo ser la actividad simplemente un incentivo para premiar a los trabajadores o convertirse en un verdadero proceso de formación, y *c) determinar qué técnicas de evaluación* y qué datos se quieren recopilar.

La puesta en práctica de estas acciones son esenciales a la hora de fijar los objetivos de la intervención y establecer expectativas realistas. Tanto es así, que el esfuerzo realizado en esta fase puede llegar a condicionar los resultados finales que se obtengan. También aquí es cuando se determina el número de personas que van a participar, su edad, sexo, puesto laboral, tiempo de constitución del grupo, si la participación es voluntaria o no...

2. *Diseño de la actividad.* Una vez definida la información del punto anterior, se pasa a elaborar el diseño de intervención adoptándose decisiones sobre las actividades a elegir, los conceptos a desarrollar y las habilidades a potenciar. El punto de acuerdo

es que las actividades a elegir sean capaces de reproducir situaciones análogas a las que vive la persona en su empresa u organización, y poner en juego específicamente los puntos fuertes y débiles de la persona y/o el grupo.

En este nivel se definen: el tamaño y la composición del grupo, la aptitud física, el número de actividades, el objetivo de cada actividad, el nivel de dificultad, el tiempo de duración, los mecanismos de intervención y modificación durante su puesta en práctica, las necesidades de material y personal, el protocolo de seguridad, el espacio donde se va a realizar, las técnicas para recoger datos durante la actividad, la progresión...

3. *Reunión previa a la actividad.* Unos días antes de tener el evento es importante realizar una reunión informativa con los participantes con vistas a presentar el marco conceptual de trabajo y esbozar las expectativas respecto al programa, al grupo y a los objetivos de intervención.

Fase 2. *Outdoor training*

En esta fase tiene lugar la puesta en práctica de las actividades. Durante el proceso, el énfasis se pone sobre los recursos puestos en práctica a la hora de afrontar las tareas, las habilidades de comunicación, los métodos de aprendizaje y cómo encuentran las soluciones. Éste es el momento en que se genera y recogen los datos relevantes que constituirán la base para la fase posterior de reflexión, siendo esencial registrar con meticulosidad todo lo que sucede utilizando filmaciones de vídeo, planillas de control, e incluso grabaciones magnetofónicas.

Fase 3. *Post-outdoor*

En esta fase se ubica el corazón de la intervención, expresado en dos conceptos clave: reflexión y transferencia.

1. *Reflexión*

Consiste en la puesta en común de las experiencias del grupo tras el desarrollo de las actividades para reflexionar y analizar lo sucedido. Aquí, el facilitador se centra en dirigir la atención del grupo sobre las actitudes o valores que interesa trabajar, dando la oportunidad a los participantes de identificar, procesar e interiorizar los aprendizajes. La clave está en facilitar una visión de lo ocurrido desde nuevas y múltiples perspectivas, además de ayudarles a buscar la transferencia de los aprendizajes a su vida personal o profesional.

La orientación de la reflexión se puede enfocar hablando sobre la experiencia

mediante una cuidada selección de preguntas con relación a los valores de trabajo que se eligieron trabajar, y dirigiendo la transferencia de lo aprendido a las situaciones de la vida cotidiana del participante utilizando la metáfora y la analogía como recurso. Un protocolo general de preguntas puede ser:

- *¿Qué pasó?, ¿qué ha pasado?, ¿qué acabamos de hacer?* Con estas preguntas lo que se busca es implicar a los participantes para que compartan y expresen sus pensamientos, sentimientos y emociones en relación a las experiencias vividas, haciendo referencia a los datos objetivos de la actividad (éxito, fracaso, dificultades, obstáculos...) y sus actuaciones individuales y grupales.
- *¿Así qué?, ¿qué significa para vosotros todo esto?, ¿qué principios-valores has aprendido?* Aquí de lo que se trata es de que los participantes interpreten y evalúen lo ocurrido haciéndoles tomar conciencia de la forma en que los comportamientos individuales y colectivos han afectado a la dinámica del grupo. La idea es que sean ellos mismos los que nos hablen sobre los conceptos y valores que se han puesto en juego durante las actividades y que encuentren y definan la enseñanza-aprendizaje que hay detrás, haciéndoles ver el «para qué» de la experiencia.
- *¿Ahora qué?, ¿cómo se puede aplicar este aprendizaje a tu situación?, ¿cómo podemos utilizar estos aprendizajes en el futuro o próximas actividades?, ¿qué vas a intentar hacer respecto a lo aprendido?* Estas preguntas pretenden hacer reflexionar a los participantes sobre cómo pueden aplicar los aprendizajes obtenidos en su vida cotidiana.

Lo ideal sería llegar a establecer un programa de actuación estableciendo compromisos a nivel personal y grupal traducido en metas a corto y medio plazo.

Dentro del proceso reflexivo se plantean a su vez tres niveles de indagación: 1) *grupal*, enfocado sobre lo que está pasando o ha ocurrido en el grupo como globalidad, es decir, cómo las acciones individuales afectan a la cohesión o los objetivos del grupo, siendo los temas clave a proponer la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo, la consecución de objetivos, la toma de decisiones, la aceptación de ideas...; 2) *interpersonal*, centrado en la dinámica establecida entre los individuos con preguntas que hacen referencia a la percepción que tiene la persona sobre los demás y cómo estas percepciones afectan a la conducta e interacciones de los miembros del grupo, siendo los temas clave son el negativismo, la complicidad, la aceptación, la confianza y la seguridad, el reconocimiento, la presión de grupo, los estereotipos, etc., y 3) *intrapersonal*, a la persona individualmente, relacionándose así con los sentimientos personales: miedo, autovaloración, aceptación, confianza, autoestima...

Para facilitar la dinámica de reflexión se tienen en cuenta los siguientes aspectos: 1) *dar protagonismo al grupo*, debiendo ser los participantes los responsables de la mayor parte de la conversación, por lo que es aconsejable evitar preguntas cerradas de respuesta «sí» o «no»; 2) *enseñar al grupo a «aprender a aprender»*, evitando decir a los

participantes lo que tienen que haber aprendido de la actividad y dejando que sean ellos mismos los que hablen sobre su aprendizaje; 3) *estructura y enfoque*, dirigiendo la conversación sobre uno o dos temas para asegurar la claridad y el entendimiento; 4) *objetividad*, en la que como estrategia para no influir en las opiniones de los participantes se enuncia simplemente el problema que plantea la actividad, se definen sus límites y reglas y las consecuencias de los errores y se presenta lo que supone el éxito en la misma, y 5) *cierre*, con el que se finaliza la reflexión preguntando a los participantes si hay algo más que decir para que no quede nada en el tintero.

2. Transferencia y consolidación de los aprendizajes

El gran atractivo y el aspecto que distingue al *outdoor training* es su capacidad para transferir al mundo laboral de la persona los aprendizajes realizados a través de sus actividades. El salto a la vida real diaria implica enfocarse en el «para qué», y en particular en el «ahora qué». Normalmente se buscan en los programas tres tipos de transferencia: 1) *específica*, que supone el aprendizaje de habilidades y destrezas particulares para ser aplicadas en situaciones específicas; 2) *no específica*, es decir, aprender principios generales o conductas que pueden ser aplicados en diferentes situaciones, y 3) *metafórica*, que implica la capacidad de conectar unas experiencias de un contexto a otro.

Aunque se sigue investigando mucho en esta área, algunos programas de *outdoor training* han estructurado el proceso de transferencia estableciendo el diseño de un plan de acción o marco de objetivos con metas a corto, medio y largo plazo. Primero se pide a los participantes que reflexionen y reflejen por escrito qué aspectos específicos de los aprendizajes obtenidos pueden llevar al mundo laboral. Después se hace una puesta en común de lo escrito con el grupo con el fin de reforzar el compromiso, y en algunos casos se les pide que elijan a un *coach* entre sus compañeros para que haga las funciones de seguimiento del proceso y de las dificultades encontradas.

Fase 4. Seguimiento posterior

Lo que ocurre después de la intervención se considera tan importante para el éxito del objetivo formativo como lo que sucede durante el desarrollo de las actividades. Después de uno o dos meses, lo ideal es volver a reunir a los participantes con el fin de refrescar y revivir su experiencia, para: 1) hacer un seguimiento del proceso de transferencia; 2) identificar y resolver los dificultades más importantes que se han encontrado a la hora de hacer la transferencia; 3) potenciar redes de comunicación entre los participantes, y 4) recibir *feedback* por su parte, que puede ayudar a mejorar futuras intervenciones.

Estudio de casos: propuestas de actuación

Este último capítulo presenta el estudio de dos casos en donde son aplicadas diferentes estrategias y herramientas propuestas por las escuelas de intervención psicológica descritas en los capítulos anteriores.

Dentro de la multitud de contextos posibles sobre los que se podría haber incidido (deportes individuales y deportes colectivos; iniciación deportiva o deporte profesional, deporte para todos o deporte para el alto rendimiento; deporte escolar o deporte federado; deporte en la intervención social, etc.), finalmente se decidió estudiar dos casos de intervención en dos ámbitos claramente diferenciados: la enseñanza del deporte reglado dentro del contexto federado y la enseñanza físico-deportiva en una clase de educación física. Ambos ejemplos son simplemente supuestos prácticos de intervención abiertos a todas las críticas que se consideren oportunas, y en ningún caso «recetas» a extrapolar a otros contextos deportivos.

La experiencia en intervención dice que no existen dos contextos iguales aún presentando el mismo problema de conducta. Cada grupo o persona, en función de su edad, su deporte, su nivel de práctica deportiva, su grado de madurez personal, sus necesidades y objetivos, su permeabilidad, su experiencia previa, el tiempo disponible, etc., demanda una forma de intervención diferente. Luego más que «recetas» de actuación hay que plantearse que el conjunto de recursos y estrategias que ofrece cada corriente, cada escuela de intervención psicológica, configura un puzle de piezas en donde, según el contexto, hay que seleccionar y adaptar cada una de ellas a la realidad en la que se interviene. Un buen profesional quizá es aquel lo suficientemente sensible como para detectar las necesidades que demanda el grupo y el grado de preparación que tiene éste para aceptar las propuestas que se le van a ofrecer, y que actúa en consecuencia, abierto a las posibles modificaciones y adaptaciones del *planning* que van surgiendo sobre la marcha.

También se debe advertir de que el tipo de intervención que se propone en las siguientes páginas no corresponde en ningún caso a los servicios de un psicólogo profesional, y se recomienda que siempre que los problemas de conducta excedan las capacidades del profesional en la actividad física y el deporte que quiere intervenir solicite la ayuda de los profesionales formados específicamente para ello. A veces «lo importante no es saber, sino tener el número de teléfono del que sabe».

La estructura en la que se van a presentar los casos es: a) descripción del problema o conducta negativa que afecta a la persona, al equipo o demás actores de la actividad

física y el deporte; *b)* definición del objetivo de modificación de conducta que se pretende conseguir, y *c)* descripción de la progresión por fases de las posibles estrategias y recursos de intervención que se pueden utilizar a la hora de actuar, con sus pasos correspondientes y su enlace a la escuela o corriente psicológica que la fundamenta.

Finalmente, cabe señalar la evidencia de que la posibilidad de aplicación de estrategias de intervención sobre el terreno es como un lienzo en blanco en el que podrían aparecer multitud de posibilidades atractivas. Hay que tomar una decisión para el paso a la acción y, sin embargo, ser lo suficientemente flexible y abierto para seguir aprendiendo.

Caso 1. Problemas de comunicación en un equipo de balonmano

a) Problema. Un equipo de balonmano femenino semiprofesional federado con edades comprendidas entre los 17 y los 20 años muestra un problema de comunicación entre sus jugadoras durante los partidos, afectando al rendimiento y resultado del equipo de forma negativa.

b) Objetivo. Mejorar la comunicación no sólo dentro de la competición, sino también en los entrenamientos y fuera de los mismos.

c) Progresión en la intervención:

1.ª fase. En esta primera fase es importante buscar el apoyo de los responsables del equipo, en este caso los entrenadores, para programar un trabajo coordinado de intervención. Las estrategias de intervención corresponderían a un cuestionario-test de comunicación y la entrega de un artículo sobre la importancia de la comunicación.

Estrategia 1. En primer lugar, habría que observar cuál es la dinámica de comunicación global en el equipo, lo que implica no sólo observar a las jugadoras, sino también a los entrenadores. En esta dirección se podría aplicar un cuestionario-test de comunicación al final de la sesión para poder constatar evidencias y hacer explícita la existencia del problema. Tras el análisis de los resultados, sería importante realizar una reunión con los entrenadores para mostrar la evidencia de una necesidad de actuación e informarles de los posibles cambios que deberían asumir también ellos mismos, como líderes, para motivar a las jugadoras a realizar el proceso de transformación en su dinámica de comunicación.

Fundamento teórico de la estrategia. Esta acción se enmarcaría dentro de la *corriente sistémica* y sus escuelas de *terapia familiar sistémica*, donde se anima a analizar los problemas dentro de la dinámica global del sistema en el que se enmarcan, en vez de aislarlos en una parte del mismo (en este caso, las jugadoras).

Estrategia 2. Pocos días después, sería interesante ofrecer a jugadoras y entrenadores

un artículo breve en el que se exponga la importancia de la comunicación en los equipos en el alto rendimiento. Dentro de la bibliografía especializada académica existen multitud de artículos interesantes en donde se trata esta temática, y simplemente habría que elegir uno que se adecúe al tiempo disponible y los contenidos más relevantes al problema a tratar.

Fundamento teórico de la estrategia. Esta acción se enmarcaría dentro de las *corrientes sistémica y cognitiva* desde el punto de vista de producir un «nuevo reencuadre» en todos los actores implicados en el problema respecto a la posibilidad de afrontar la comunicación e ir preparando mentalmente el terreno a las acciones que se van a realizar después, centrando a las jugadoras en el problema que se va a abordar.

2.ª fase. Esta segunda fase tiene como objetivo preparar específicamente a las jugadoras para las dinámicas de intervención que se van a plantear y crear un «colchón de seguridad» frente a las posibles personas del equipo que podrían dificultar el éxito de las estrategias de actuación. La estrategia en particular que se podría aplicar es la de establecer un diálogo personal con las jugadoras más conflictivas en el equipo desde el punto de vista de la comunicación.

Estrategia 1. Mediante la ayuda de los resultados obtenidos en el cuestionario-test de comunicación aplicado anteriormente, y con el consejo de los entrenadores, la siguiente acción que se podría plantear es pedir una reunión personal, en privado e individual, con aquellas jugadoras que muestran mayor conflicto de comunicación. La entrevista se centraría no en criticar la actuación de la jugadora como podrían esperar, sino más bien lo contrario, en reconocer lo difícil que a veces es la comunicación, en expresar ejemplos de cómo una mala comunicación puede minar las amistades e incluso las familias y, lo más importante, en pedir su colaboración y convertirlas en las piezas clave que pueden sacar al equipo del problema de comunicación que padece.

Fundamento teórico de la estrategia. Esta acción se enmarcaría en el arte de la estratagema propuesto por la *escuela de terapia estratégica* de Giorgio Nardone dentro de las *corrientes sistémicas*, bajo la idea de intentar sorprender al «enemigo» pidiendo su colaboración y convirtiéndole en pieza fundamental de la intervención.

3.ª fase. La tercera fase correspondería al paso a la intervención propiamente dicha después de todo el proceso de preparación realizado anteriormente. Las estrategias que se podrían aplicar en este nivel podrían ser: impartir una charla con una jugadora profesional sobre la importancia de la comunicación, establecer un proceso de reflexión basado en la estrategia de «frases inconclusas» sobre la comunicación y establecer una

progresión de objetivos para mejorar la comunicación.

Estrategia 1. La primera estrategia consistiría en pedir a una jugadora profesional que venga a dar una charla al equipo sobre la importancia de la comunicación para mejorar el clima general y potenciar el rendimiento en competición. La charla debería basarse en un guión temático en el que se asegurase que se tratan los temas conflictivos: ejemplos de eventos deportivos donde la mala comunicación llevó a la derrota del equipo, qué significa una mala comunicación en el equipo, cómo se fomenta la comunicación en el equipo, etc.

Al finalizar, sería interesante establecer un debate abierto donde se reflexionase sobre si existen problemas de comunicación en el equipo, cuál podría ser el origen, qué se podría hacer para empezar a cambiar este problema, etc.

Fundamento teórico de la estrategia. Esta acción se enmarcaría dentro del «Principio de modelado» propuesto por Albert Bandura en la *teoría social-cognitiva* de las Corrientes comportamentales, y representa una propuesta que, por otro lado, aparece en muchos programas de intervención deportiva para motivar o potenciar un determinado tipo de conductas o actitudes.

Estrategia 2. La siguiente estrategia podría consistir en establecer una dinámica de reflexión con todo el equipo y los entrenadores sobre una propuesta de frases inconclusas sobre el diálogo:

1. La comunicación en el equipo...
2. Comunicarse en el equipo es importante porque...
3. La comunicación en el equipo es positiva si...
4. ¿Qué dificultades de comunicación hay en el equipo?
5. ¿Qué le exigirías a alguien del equipo cuando se comunica contigo?
6. ¿Qué te exigirías a ti?
7. ¿Hay estrategias que podrían facilitar la comunicación en el equipo?, ¿cuáles?
8. Piensa situaciones en las que la buena comunicación en el equipo favoreció que todo terminase bien y otras en las que su falta lo perjudicó.

La respuesta se realizaría de forma individual, por escrito, para luego pasar a una puesta en común.

Fundamento teórico de la estrategia. Esta acción se enmarcaría dentro de la estrategia de «Frases inconclusas» que ofrece la *Teoría de la clarificación de valores*, cuya meta no es otra que sea el propio equipo el que tome el protagonismo de afrontar el problema y empiecen a hablar de forma abierta sobre el mismo y sus posibles soluciones.

Estrategia 3. Aplicar los pasos del «*problem-solving* estratégico» con los entrenadores y las jugadoras:

Paso 1. Definir el problema con los entrenadores. ¿Quién está o no implicado en el problema?, ¿quién está complicando más el problema?, ¿cuándo se produce?, ¿dónde se produce?, ¿cómo se manifiesta el problema en conductas, palabras, gestos, acciones, símbolos?, ¿con qué frecuencia aparece?, ¿qué grado de importancia tiene?

Paso 2. Determinar y acordar el objetivo con entrenadores y jugadoras. Determinar cuáles son los cambios concretos que, una vez realizados, permitirán afirmar que el problema ha sido resuelto. Una posible opción es establecer un marco de conducta progresión como el que aparece en la siguiente tabla:

No comunicarse con nadie, pero no molestar/comunicarse sin agresividad con las compañeras del equipo.

Comunicarse sólo con las jugadoras que le caen mejor en el entrenamiento y fuera de él.

Comunicarse de vez en cuando con compañeras que no le caen tan bien en el entrenamiento.

Comunicarse con todas las compañeras del equipo en el entrenamiento.

Comunicarse con todas las compañeras del equipo incluso fuera del entrenamiento.

Paso 3. Evaluar las soluciones intentadas. Definir cuáles han sido las soluciones que han intentado adoptar las jugadoras y los entrenadores para resolver el problema que no han funcionado, para no volver a repetirlos.

Paso 4. Discutir sobre qué se podría hacer para empeorar las cosas aún más. Preguntar a los entrenadores y a las jugadoras sobre cuáles podrían ser los métodos o estrategias que, si se adoptaran, provocarían un fracaso seguro en la mejora de la comunicación.

Paso 5. Discutir sobre cómo serían el entrenamiento y los partidos si no existiese el problema. Aquí se pediría a los entrenadores y jugadoras que imaginasen cómo serían las cosas una vez que el problema hubiese sido resuelto: ¿cómo serían las acciones, los pensamientos y las conductas de cada miembro del equipo y de los entrenadores en ese contexto si el problema desapareciese?

Paso 6. Identificar entre todos los pasos más sencillos y concretos que se pueden ir haciendo. ¿Cuál sería el cambio más pequeño, el más sencillo pero a la vez concreto, que se podría dar hacia la solución? La dinámica para aplicar esta estrategia podría ser tan divertida como establecer una «lluvia de ideas», en donde jugadoras y entrenadores, de forma individual y por escrito, anotasen sus propuestas en *posits* adhesivos

estableciendo diferentes marcos: mejora de la comunicación en los partidos, en los entrenamientos y fuera de los entrenamientos. Después, éstos se pegarían en una pared y entre todos se debatiría cuál sería el primer paso más sencillo, el segundo, el tercero, etc., para cada contexto.

Algunos micro-objetivos que se podrían establecer aparecen en la siguiente tabla:

Competición
<p>Buscarse con la mirada constantemente durante el juego.</p> <p>Acompañar cualquier aviso verbal en el juego con un gesto corporal.</p> <p>Expresar sólo palabras de ánimo durante el juego.</p> <p>Chocar siempre la mano como señal de apoyo independientemente del resultado de la acción.</p> <p>Establecer una norma de que no se puede insultar a nadie en los entrenamientos.</p> <p>En el entrenamiento, intentar hacer pareja con alguien con el que no se suele estar.</p> <p>Toda jugadora deberá dirigir algún ejercicio y las demás aceptar su liderazgo.</p> <p>Comprometernos a conocer los <i>hobbies</i> de nuestras compañeras.</p> <p>Compartir una experiencia personal con las demás.</p>
Entrenamiento

Fundamento teórico de la estrategia. Esta acción se enmarcaría dentro del «*problem solving* estratégico» que postula la *Escuela de terapia estratégica* de Giorgio Nardone.

4.ª fase. En esta última fase la idea es establecer un programa de reforzamiento para llevar a cabo por parte de los entrenadores con el fin de afianzar los logros que se vayan obteniendo en la mejora de la comunicación por parte de las jugadoras y disponer de herramientas de evaluación para confirmar los progresos. Las estrategias incluyen elaborar un programa de refuerzos, establecer «contratos de modificación de conductas», planificar experiencias de equipo fuera de los entrenamientos y el test sociométrico.

Estrategia 1. Definir en primer lugar las modalidades en las que se va a presentar el reforzamiento, como se muestra en la siguiente tabla:

Orientación del refuerzo	Resultado.
	Reforzar las acciones de comunicación que han llevado a situaciones de éxito: no perder un balón, conseguir el apoyo de una compañera, aclarar una situación conflictiva,

¿Qué se va reforzar?	expresar una queja, una emoción, una duda, lanzarse a realizar preguntas, etc.
Orientación del refuerzo ¿Qué se va reforzar?	<p>Ejecución. Reforzar los aspectos positivos respecto a «cómo» ha sido la comunicación: el control del enfado para comunicar algo, el tono de voz tranquilo y relajado, el cuidado de no criticar a la persona sino sus acciones, aportar, además, propuestas de solución, etc.</p> <p>Comportamiento. Reforzar todas aquellas manifestaciones de conductas que intentan potenciar la mejora de la comunicación: el intento de comunicar por parte de jugadoras qué les cuesta, la propuesta de dinámicas para mejorar la comunicación, la implicación activa en las propuestas que se están aplicando para mejorar la comunicación, la petición de «tutorizaciones» para trabajar la comunicación, etc.</p>
Canal de refuerzo ¿Cómo se va a producir el refuerzo?	<p>Gestual. Definir y dar a conocer a las jugadoras los gestos que va a utilizar el entrenador para identificar todas las acciones positivas que están ocurriendo respecto a la comunicación: pulgar en alto, señalar con el dedo, aplauso, etc. Establecer como norma que al final del entrenamiento todo el mundo debe valorar la comunicación con el dedo pulgar arriba (bien), centro (regular) o abajo (mal), y pedir el compromiso de que el que considere la evaluación regular o mal explique al resto del grupo el porqué, y el entrenador y el resto de jugadoras comprometerse a intentar hacer algo al respecto.</p> <p>Verbal. Definir también las palabras que van a usar tanto el entrenador como las jugadoras para reforzar las conductas positivas: «gracias», «esto es lo que queremos», «de lujo», «fantástico», «esto funciona», etc.</p>
Incentivos utilizados ¿Qué tipo de refuerzos se van a dar?	<p>Autoridad. Valorar la posibilidad de ofrecer como refuerzo a las buenas acciones de comunicación la selección de equipos para realizar los partidos en los entrenamientos, la posición de capitana, la selección de compañera de cuarto, convertirse en la figura de ayudante del entrenador, etc.</p> <p>Actividad. Valorar la posibilidad de premiar a la persona seleccionando los ejercicios de trabajo en el entrenamiento, el tiempo de partido en el entrenamiento, la dirección del calentamiento y la posibilidad de realizar una actividad todo el equipo fuera del entrenamiento.</p> <p>Sociales. Para la persona que mejor comunicación o mayor esfuerzo ha mostrado para mejorar la comunicación, valorar la posibilidad de recibir un regalo al final de la temporada por parte del resto de las compañeras; elaborar un póster de evaluación de la comunicación en el que aparezca el nombre de cada jugadora y</p> <p>en el que tengan que poner una pegatina que identifique: «necesito seguir trabajando», «estoy en el camino», «mantén las cosas buenas»; valorar la posibilidad de ir todas juntas a ver un partido profesional invitadas por el entrenador o incluso una película de temática deportiva o de comunicación, etc.</p>
Incentivos utilizados ¿Qué tipo de refuerzos se van a dar?	<p>Materiales. Valorar la posibilidad de entregar una equipación completa nueva, una bolsa deportiva, etc., al final de la temporada a las jugadoras que han colaborado en la mejora de la comunicación; pagar la entrada para asistir a partidos profesionales de balonmano, etc.</p>

En caso de no cumplir con las metas y objetivos previstos, el entrenador puede

establecer «refuerzos constructivos» e incluso pedir a las jugadoras que propongan ellas mismas algunos, como aparece en la siguiente tabla:

Refuerzo constructivo 1. Pedir a la jugadora que anote todas las conductas positivas que observe en sus compañeras respecto a la comunicación y que al final de la sesión las comunique al grupo.

Refuerzo constructivo 3. Pedir a la jugadora que el próximo día exponga al resto del equipo situaciones de su vida donde la comunicación favoreció la mejora de las cosas y donde la falta la empeoró.

Refuerzo constructivo 5. Pedir a la jugadora que pegue en el póster de evaluación de la buena comunicación las pegatinas correspondientes a la actuación de sus compañeras.

Refuerzo constructivo 7. ...

Refuerzo constructivo 2. Ofrecer a la jugadora conflictiva un libro especializado en técnicas para mejorar la comunicación y pedirle que elija una de las estrategias del libro para explicarla en el próximo entrenamiento a todo el grupo.

Refuerzo constructivo 4. Organizar y decidir el regalo que se va a entregar a la jugadora que mejor comunicación haya mostrado durante la temporada.

Refuerzo constructivo 6. Pedir que elabore una redacción en la que reflexione sobre la importancia de la comunicación en los equipos deportivos o que lo haga sobre una noticia de periódico que busque ella, o bien se la facilite el entrenador.

Refuerzo constructivo 8. ...

Por último, definir el tipo de «programa de reforzamiento» que se va a implementar, como se muestra en la siguiente tabla:

Programa continuo: definir qué acciones van a ser reforzadas siempre que aparezcan

- Siempre que una jugadora quiera expresar al entrenador algún problema se le darán las gracias por su iniciativa.
- Siempre que una jugadora active un conflicto por comunicación se aplicará un «refuerzo constructivo».
- Siempre que una jugadora establezca un patrón positivo de comunicación recibirá un refuerzo verbal y/o gestual positivo.
- En la evaluación final, siempre que una jugadora ponga el pulgar hacia abajo o en horizontal y explique el porqué se le darán las gracias.
- Siempre que una jugadora decida ponerse con una compañera que está en su círculo de amistad se le darán las «gracias».
- Siempre que el entrenador muestre una mala comunicación con las jugadoras pedirá «perdón» al equipo.
- ...
- ...

Programa intermitente: definir tiempos y número de acciones que van a ser reforzados

- A aquellas jugadoras que muestren un buen proceso de comunicación durante tres sesiones seguidas se les pagará la entrada para asistir a un partido profesional de balonmano.
- A aquellas jugadoras que muestren en tres o cuatro partidos un buen proceso de comunicación se las inscribirá en el listado de personas que al final del curso tendrán el premio de una nueva bolsa deportiva.
- A aquellas jugadoras que muestren en diez partidos un buen proceso de comunicación se las inscribirá en el listado de personas que al final del curso recibirán una equipación completamente nueva.
- Las dos jugadoras que muestren durante el entrenamiento un buen proceso de comunicación podrán elegir sus equipos para el partido.

- Aquella jugadora que durante tres meses muestre un buen proceso de comunicación se convertirá en la figura de capitana del equipo.
- ...
- ...

Estrategia 2. Diseñar contratos de modificación de conductas para aplicar a aquellas jugadoras que presenten mayores problemas para cambiar su comunicación a través de un proceso de tutorización personalizada de seguimiento y evaluación. Un modelo posible de contrato con autoevaluaciones respecto a la mejora en la comunicación aparece en la siguiente tabla:

(Descargar o imprimir)

Contrato de compromisos

Razones que han motivado el contrato:

Objetivos a conseguir:

Ejemplo. En caso de desacuerdo, mantener el autocontrol.

Seguir el proceso de evolución de la comunicación marcando el siguiente nivel de trabajo.

No comunicarse con nadie pero no molestar/comunicarse sin agresividad con las compañeras del equipo.

Comunicarse sólo con las jugadoras que le caen mejor en el entrenamiento y fuera de él.

Comunicarse de vez en cuando con compañeras que no le caen tan bien en el entrenamiento.

Comunicarse con todas las compañeras del equipo en el entrenamiento.

Comunicarse con todas las compañeras del equipo incluso fuera del entrenamiento.

Medios que van a apoyar el éxito de los acuerdos:

Ejemplo. Lectura del libro de herramientas para mejorar la comunicación.

Realizar las fichas de autoevaluación de la comunicación.

Ayudas que se pueden solicitar:

Ejemplo. Compañeras que pueden avisarla de que «por ahí la cosa va mal».

Qué acciones se pueden emprender en caso de no funcionar el contrato:

Ejemplo. Revisión y modificación del contrato.

Qué criterios establecen que el contrato ha terminado:

Ejemplo. Haber recibido dos «premios» por buena comunicación

Fecha del contrato:

Personas implicadas en el contrato

Fdo.: _____
 Nombre y firma
 Fdo.: _____
 Nombre y firma

(Descargar o imprimir)

Ficha de autoevaluación			
	😊	😐	😞
Hoy no me he comunicado, pero no he molestado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoy no he gritado tanto como en la sesión anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoy no he emitido «críticas gratuitas» a mis compañeras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoy he escuchado antes de quejarme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoy he pedido perdón a alguna compañera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoy he reforzado positivamente a alguna compañera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoy he aplaudido las buenas acciones de las compañeras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoy me he enterado de algo nuevo de alguna compañera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoy he hablado con alguna compañera con la que no suelo hacerlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoy me ha gustado mi comunicación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estrategia 3. Por último, y como broche final, el entrenador puede planificar salidas con todo el equipo fuera de los entrenamientos para fomentar su cohesión: asistencia a partidos profesionales, entrenamientos de otros equipos, salidas al medio natural, cenas o comidas, etc.

Fundamento teórico de las estrategias. Todas estas acciones se enmarcarían dentro de la estrategia de «reforzamiento positivo» elaborada por F. B. Skinner en su *Teoría del condicionamiento operante*, si bien en algunos de los refuerzos se adoptan ideas de otras escuelas de intervención psicológica, como las *corrientes narrativas* (elaboración de redacción sobre la comunicación) o las *corrientes cognitivas* (refuerzos constructivos para cambiar patrones mentales).

Estrategia 4. Para confirmar los progresos realizados en el proceso de comunicación del equipo, se puede animar finalmente al entrenador a utilizar el test sociométrico. Esta herramienta permite conocer la dinámica interna de los grupos y determinar su grado de

cohesión e integración, así como hacer manifiestas las relaciones que se establecen entre sus miembros comprobando quiénes son las personas preferidas, rechazadas, ignoradas o silenciadas dentro del grupo. Esta información será clave para entender el porqué de las dinámicas de comunicación entre las jugadoras y ofrecerá los posibles pasos de actuación «a propósito» para mejorar la relación entre ellas (Jiménez, 2008).

Caso 2. Conflicto en clase por alumnos «problemáticos»

a) *Problema.* Un profesor de educación física en Educación Secundaria tiene dificultades para impartir clases por la presencia de alumnos problemáticos en el grupo. Estos alumnos se dedican a molestar a los demás y actúan de forma agresiva con sus compañeros, el material, la instalación y el profesorado.

b) *Objetivo.* Mejorar la conducta y la implicación de esos alumnos en las clases de educación física.

c) *Progresión en la intervención:*

1.ª fase. En esta primera fase es importante informarse de quiénes son estos alumnos y detectar las posibles causas que llevan a tal comportamiento. La idea es que el profesor tenga claves explicativas del proceso que le ayuden a sobrellevar mejor el estrés que supone siempre este tipo de situaciones. En esta fase se podrían aplicar tres posibles estrategias: externalización del problema, establecer tus límites de intervención y conocer a los alumnos.

Estrategia 1. El primer paso que se podría realizar es establecer un «distanciamiento mental» de la situación para que no se convierta en un proceso que afecte personalmente al profesor. El problema está en los alumnos, no en el profesor. El primer recurso que se puede establecer es definir el problema como «una entidad externa que intenta hacerme perder el autocontrol», «una entidad que trata de hacerse con el control de mi conducta», para poder crear distancia con el mismo. La idea es que la persona no se sienta o se pueda sentir en el futuro «atrapada» y «presa» por el problema. El profesor podría completar la siguiente ficha:

(Descargar o imprimir)

Identificación de la «entidad»

Qué pensamiento pone en mi cabeza esta entidad cuando el problema aparece:

Qué emociones quiere esta entidad que sienta cuando el problema aparece:

Qué hace posible que a veces la entidad me haga perder el control:

Qué soluciones podría adoptar para tener a raya a la «entidad»:

Fundamento teórico de la estrategia. Esta idea se toma prestada de la *Terapia narrativa sistémica* de Epsen y White en la propuesta de «externalización del problema».

Estrategia 2. La segunda estrategia que se puede aplicar es la toma de conciencia sobre los límites de actuación que tiene el profesor. Todo profesor debe diferenciar entre su labor profesional, para la que se le ha contratado, y dónde cruza una línea hacia acciones sobre las que no ha tenido suficiente formación y debería contar con la ayuda de personal cualificado.

La misión del profesor es formar a sus alumnos dentro de un marco de convivencia, y, frente al problema, va a poner en práctica una serie de estrategias que a una persona, dentro de la «normalidad», le podrían ayudar a modificar su conducta. Si tras seguir todo el proceso un alumno es incapaz de cambiar, quizá hay un problema de base que necesita de la ayuda especializada de otro profesional, y se aceptaría que simplemente el profesor está frente a un problema «grave» que supera su capacidad de actuación.

Estrategia 3. La última estrategia que se propone en esta fase es animar al profesor a indagar sobre quiénes son esos alumnos. Dentro de este contexto, puede ser muy útil para el profesor comprender que normalmente sus alumnos no realizan sus acciones para «atacarles personalmente», sino para expresar un estrés interno que están padeciendo por el tipo de vida y contexto en el que se encuentran. Cuando el profesor profundice en la vida familiar de estos jóvenes a través de las tutorías, quizá se haga eco de una realidad que desconocía y que le aporta importantes respuestas a su incertidumbre y desconcierto ante las conductas de esos jóvenes. Tanto para esta estrategia como para la anterior se puede animar al profesor a las puntuar las siguientes afirmaciones entre 1 y 10:

(Descargar o imprimir)

Es esencial caer bien a todos mis alumnos y que todos quieran aprender conmigo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sólo me considero competente cuando consigo que todos mis alumnos estén motivados en clase.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A aquellos que se portan mal hay que castigarles y hacerles pagar por ello.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cuando no salen las cosas como quiero me siento tremendamente frustrado y parece que se hunde el mundo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Es imposible controlar esta situación y mi reacción ante ello.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Estos alumnos hacen las cosas con el único fin de hacerme daño personalmente.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A veces pienso que la cosa es tan grave, que no puedo dejar de pensar en ello y me bloqueo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tras responder a estas afirmaciones el profesor puede reflexionar sobre la creencia distorsionada de la necesidad extrema de ser escuchado y valorado por todas las personas. Esto es imposible, no le puedo caer bien a todos (ítem 1); para considerarme valioso tengo que ser muy competente y capaz de lograr cualquier cosa en todos los aspectos posibles. Aunque haga las cosas muy bien hay mucha gente que por falta de sensibilidad o por sus problemas personales no valorará mis esfuerzos (ítem 2); algunas personas son tan malvadas e infames que deben ser seriamente culpabilizadas y castigadas por su maldad. La maldad tiene que ver con el tipo de vida que se padece; si estás en la educación es porque crees que el cambio es posible. Se ha demostrado que el castigo genera más resentimiento (ítem 3); sería tremendo y catastrófico que las cosas no vayan por el camino que a mí me gustaría que fuesen. Sería un contratiempo, pero no algo catastrófico (ítem 4); nuestras desgracias dependen de factores externos que no puedo controlar y no tengo capacidad de controlar mis emociones negativas. No pongas las llaves de tu felicidad y tu equilibrio fuera de ti (ítem 5); si alguien hace algo contra mí es porque sólo quiere hacerme daño. Casi todo es reacción a problemas en sus vidas (ítem 6), y como creo que va a pasar algo temible o peligroso, debo sentirme terriblemente inquieto por ello y pensar constantemente en la posibilidad de que ello ocurra. No te amargues la existencia antes de que pasen las cosas. Mi vida está llena de miedos que nunca llegaron a suceder (ítem 7).

Fundamento teórico de la estrategia. Tanto esta estrategia como la anterior surgen del sistema de «creencias erróneas» descrito en la *Teoría racional-emotivo-conductual* de Albert Ellis. Muchas veces, el profesor tiene que aprender que no es un pésimo fracaso que no pueda conseguir que todos sus alumnos quieran aprender y adopten conductas ejemplares en sus clases. Como se ha indicado, existen problemas «graves» personales que viven los alumnos que escapan a su control y que demandan la ayuda de otro tipo de profesionales.

2.ª fase. Esta segunda fase tiene como objetivo preparar estrategias para «proteger al grupo» de las conductas de estos compañeros y educarles en el problema que supone para la convivencia este tipo de actitudes. La estrategia que se podría adoptar en esta fase sería trabajar las normas de clase.

Estrategia 1. Disponer de normas en clase es un aspecto muy positivo porque ayuda a clarificar las conductas que se desean, las que esperan los demás de cada miembro del

grupo, ayuda a proteger los derechos e intereses del grupo, proporciona la sensación de seguridad y apoyo claves para poder realizar cualquier tipo de actividad y preparan el camino para la integración del individuo en la vida social y profesional.

Dentro de todos los tipos de reglas que se pueden trabajar en clase (de vestimenta, deportivas, de seguridad, de tolerancia, etc.), aquí sería importante hacer especial hincapié en las normas de convivencia: silencio cuando el profesor quiere dar una explicación, cuidado del material y la instalación, resolución pacífica de conflictos, respeto a la decisión del árbitro, etc. La metodología que se puede utilizar depende del grado de madurez del grupo: imponerlas el profesor, implicar a los alumnos en su selección o hacer un trabajo mixto. En este caso, se propone la implicación de los alumnos en la aportación de una regla para el grupo en diferentes aspectos de la clase para someter después a un proceso de votación cuáles son las que se mantienen para el grupo. El profesor establecería una única propuesta: «si no quiero trabajar, por lo menos no dificulto el trabajo de los demás».

El fin es doble: 1) disponer de un recurso para poder «parar» las posibles conductas negativas que puedan manifestar los alumnos conflictivos, y 2) implicar a los alumnos en la toma de decisión; en caso de violación de las reglas, se les puede «recordar» que partieron de ellos mismos. La siguiente tabla sería un ejemplo de la dinámica que se podría seguir:

(Descargar o imprimir)

Las reglas que queremos para nuestra clase	Votaciones
Regla con relación al material:	
Regla con relación al profesor:	
Regla con relación a la instalación:	
Regla con relación al árbitro:	
Regla con relación a los compañeros:	
Regla con relación a los adversarios:	
Regla con relación a _____:	
Firmas de compromiso:	
Fecha:	

Establecer un listado de normas para poder dejar claros los límites y poder recurrir a ellas en caso de incumplimiento.

Fundamento teórico de la estrategia. Los fundamentos de estas propuestas se enlazarían con las teorías comportamentales, y en particular con las ideas sobre el desarrollo moral a través del proceso de establecimiento de normas defendido por Jean Piaget dentro de su *Teoría cognitivo-evolutiva* y el *aprendizaje-social* de Albert Bandura.

3.ª fase. La tercera fase correspondería al paso a la acción propiamente dicho después de todo el proceso de preparación realizado anteriormente. Las estrategias que se podrían aplicar en este nivel, y que pueden aplicarse simultánea o sucesivamente, podrían ser: automatizar un lenguaje adecuado para afrontar el conflicto; incorporarles en el rol de «profesores» con otros grupos que dirija el profesor; generar un listado de tareas de colaboración para los alumnos conflictivos, y redacción de contratos de modificación de conducta.

Estrategia 1. Una de las primeras estrategias que se pueden establecer es la toma de conciencia sobre cómo plantear la «denuncia» de comportamientos en clase que son contrarios a la convivencia pacífica dentro del grupo. La idea es mostrar en primer lugar respeto al alumno conflictivo para que luego el profesor también le pueda pedir respeto a él y poner en evidencia que su comportamiento es un problema que afecta a toda la clase y no sólo a él mismo.

La propuesta sería que ante el primer, e incluso el segundo, comportamiento conflictivo se pare la clase y se diga: «Acabo de ver un comportamiento negativo que va en contra de los intereses de la clase y del grupo, y espero que no se vuelva a repetir». Cuando el alumno vuelva a mostrar otra conducta conflictiva, pasar a pedirle de forma discreta que al final de la clase se quede a hablar con el profesor e informarle: «Las dos veces que he llamado la atención en clase al grupo iba especialmente dirigido a ti. Creo que te he respetado personalmente para no dirigirme hacia ti en persona, pero veo que tú no me respetas a mí, ¿qué está pasando?, ¿podemos encontrar alguna solución?». Si aun así no hay cambio, podemos volver a hablar individualmente con el alumno y animarle a establecer un contrato de modificación de conductas. Tras los pasos anteriores, otra opción para generar presión por parte del grupo es ponerle en evidencia delante de toda la clase: «Hasta ahora he intentado respetar a una persona que tenía un mal comportamiento en contra de los intereses del grupo, y no ponerle en evidencia como suelen hacer otros profesores, pero, dado que todo sigue igual, quiero decir que hoy, por culpa de X, no vamos a jugar a fútbol».

Fundamento teórico de la estrategia. El fundamento teórico de esta estrategia estaría en las *Terapias narrativas y sistémicas* por la gran importancia que conceden al lenguaje a la hora de facilitar el cambio de conducta.

Estrategia 2. Otra posibilidad de intervención que se podría plantear es implicar a ese alumno en un rol de colaboración con el profesor en la dirección de actividades,

enseñanza y cuidado de otros grupos deportivos que lleve en el mismo centro o fuera de él. La idea sería establecer tutorías con el alumno para preparar alguna actividad o dinámica que después debería llevar a la práctica con esos grupos. El profesor debería «arropar» al alumno en todo momento para asegurar el éxito de la intervención. A la hora de presentar esta tarea se puede adoptar la estrategia que propone Giorgio Nardone de poner en duda su capacidad: «Me gustaría mucho que hicieses tal cosa, pero si no lo consigues, no importa», «yo a tu edad también era incapaz de conseguirlo, me extrañaba a mí que lo consiguieses tú tan fácilmente».

Fundamento teórico de la estrategia. El fundamento teórico de esta estrategia se encuentra en el «Principio del modelado» de la *Teoría social cognitiva* de Albert Bandura, la *Escuela de terapia estratégica* de Giorgio Nardone y la *Escuela de psicoterapia breve* de Paul Watzlawick de llevar a la persona a actuar justo de modo contrario a cómo venía haciéndolo.

Estrategia 3. Otra estrategia podría ser identificar un conjunto de tareas o responsabilidades que pueden asumir los alumnos conflictivos, que guardaría una estrecha relación con la ideas del «refuerzo constructivo». Ofrecer responsabilidades a los alumnos aporta importantes beneficios: supone el primer paso para el desarrollo de la autonomía personal en los alumnos y ayuda a mostrarles nuestra confianza en ellos haciéndoles sentir útiles e importantes mejorando su autoestima. Potencia la confianza y el respeto hacia los compañeros haciendo que se sientan más integrados en el grupo y se cree un ambiente positivo de compañerismo y colaboración, y favorece valores tan positivos como la empatía, la responsabilidad o las perspectivas de futuro. Nuestros alumnos, como futuros profesionales y padres, van a tener que decidir su propia vida y colaborar de múltiples maneras en el hogar, en la comunidad, en el trabajo...

La intención se acerca a la idea de «trabajo social» que se incorpora ya en muchos programas educativos a la hora de querer modificar conductas en alumnos conflictivos. Se trataría de ofrecer al alumno un listado de tareas para que elija la opción que mejor le parezca como «reforzamiento constructivo» para su conducta.

(Descargar o imprimir)

Propuesta de tareas	
	Firma
Hacer el inventario de material en el almacén.	<input type="checkbox"/>
Limpieza del suelo de la instalación y recogida de basura.	<input type="checkbox"/>
Eliminación de pintadas en las instalaciones del centro.	<input type="checkbox"/>

Petición de presupuestos para la compra de material.	<input type="checkbox"/>
Control del recreo de los más pequeños.	<input type="checkbox"/>
Colaborar en la limpieza del comedor.	<input type="checkbox"/>
Actuar como árbitros.	<input type="checkbox"/>
Organizar una colecta de recogida de zapatillas para necesitados.	<input type="checkbox"/>
Dirigir una actividad de un deporte o actividad física que practique.	<input type="checkbox"/>
Visita a una cárcel para trabajar la actividad física con presos.	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>

Fundamento teórico de la estrategia. Esta acción se enmarcaría dentro de la *Teórica cognitivo-social* de Albert Bandura...

Estrategia 4. Diseñar contratos de modificación de conductas. Un modelo posible de contrato aparece en la siguiente tabla:

(Descargar o imprimir)

Contrato de compromisos

Razones que han motivado el contrato:

Objetivos a conseguir:

*Ejemplo. Conseguir el «autocontrol» en la conducta.
Resolución pacífica de conflictos.*

No molestar a los demás si no quiero trabajar.

Sentarme en la grada antes que «saltar» por un conflicto.

Mantener el control de la voz cuando me enfade.

Preguntar a la otra persona el porqué de su actuación antes de «saltar».

Pedir disculpas si el culpable del conflicto he sido yo.

Medios que van a apoyar el éxito de los acuerdos:

*Ejemplo. Lectura del libro sobre el conflicto de Israel y Palestina.
Realizar las fichas de autoevaluación del autocontrol.*

Ayudas que se pueden solicitar:

Ejemplo. Tutorías para resolver conflictos de forma equitativa.

Qué acciones se pueden emprender en caso de no funcionar el contrato:

Ejemplo. Revisión y modificación del contrato.

Qué criterios establecen que el contrato ha terminado:

Ejemplo. Haber conseguido estar ocho clases seguidas sin conflicto.

Fecha del contrato:

Personas implicadas en el contrato

Fdo.: _____

Nombre y firma

Fdo.: _____

Nombre y firma

Bibliografía

- Atkinson, G. y Murrell, P. (1988). Kolb's Experiential Learning Theory: A Meta-Model for Career Exploration. *Journal of Counseling and Development*, 66(8), 374-377.
- Attarian, A. (1996). Integrating Values Clarification into Outdoor Adventure Programs and Activities. *JOPERD*, 67(8), 41-44.
- Baldwin, C., Persing, J. y Magnuson, D. (2004). The Role of Theory, Research, and Evaluation in Adventure Education. *The Journal of Experiential Education*, 2(3), 167-183.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre* (1.^a ed. 1972). Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bateson, G. (2011). *Espíritu y naturaleza* (1.^a ed. 1979). Argentina: Amorrortu.
- Bearc, R. (1971). *Psicología evolutiva de Piaget*. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires: Kapelusz.
- Beck, A. et al. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión* (1.^a ed. 1979). Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Berger, K. T. (2011). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Beyebach, M. (2010). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Barcelona: Herder.
- Bredeimer, B. J. (1994): Children's Moral Reasoning and Their Assertive, Aggressive and Submissive Tendencies in Sport and Daily Life. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 1-14.
- Caro, I. (2002). *Manual de psicoterapias cognitivas. Estado de la cuestión y procesos terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Carreras, L. y col. (1997): *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Cebero, M. y Watzlawick, P. (2006). *La construcción del Universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- De Shazer, S. (2011). *Pautas de terapia familiar breve. Un enfoque ecosistémico* (1.^a ed. 1982). Barcelona: Paidós.
- De Shazer, S. (2010). *Claves para la solución en terapia breve* (1.^a ed. 1985). Barcelona: Paidós.
- De Shazer, S. (2004). *Claves en psicoterapia breve* (1.^a ed. 1988). Barcelona: Gedisa.

- De Shazer, S. (1999). *En un origen las palabras eran magia* (1.^a ed. 1994). Barcelona: Gedisa.
- Ellis, A. (2006). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ellis, A. y Harper, R. (2003). *Una nueva guía para una vida racional*. Barcelona: Obelisco.
- Feixas, F. y Saúl, L. A. (2005). El constructivismo en los tratamientos sistémicos, pp. 471-520. En B. Rojí y L. A. Saúl, *Introducción a las psicoterapias experienciales y constructivistas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fiorenza, A. y Nardone, G. (2008). *La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y «problem-solving» para los problemas escolares*. Barcelona: Herder.
- Fisch, R., Weakland, J. y Segal, L. (2010). *La táctica del cambio. Cómo abreviar la terapia* (1.^a ed. 1983). Barcelona: Herder.
- Foerster, H. (2011). Ética y cibernética de segundo orden, pp. 61-72. En P. Watzlawick y G. Nardone, *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad* (1.^a ed. 1997). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Gabei, R. (2004). Generating Effective Facilitation Question for Team-Building/Personal-Challenge Activities. *JOPERD*, 75(9), 22-24/49.
- García, G. (2011). *Matrícula de error. El camino creativo que lleva del error al éxito*. Barcelona: Debolsillo Clave.
- García-Martínez, J. (2012). *Técnicas narrativas en psicoterapia*. Madrid: Síntesis.
- Glaserfeld, E. (2011). El constructivismo radical, o la construcción del conocimiento, pp. 39-50. En P. Watzlawick y G. Nardone, *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad* (1.^a ed. 1997). Barcelona: Paidós.
- Gonçalves, O. (2002). *Psicoterapia cognitiva narrativa. Manual de terapia breve*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Guidano, V. F. y Liotti, G. (2006). *Procesos cognitivos y desórdenes emocionales. Enfoque estructural de la psicoterapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Haley, J. (2008). *Terapia para resolver problemas. Nuevas estrategias para una terapia familiar eficaz* (1.^a ed. 1976). Buenos Aires: Amorrortu.
- Halliday, N. (1999). Developing Self-Esteem through Challenge Education Experiences. *JOPERD*, 70(6), 51-66.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hovelynck, J. (1998). Facilitating experiential learning as a process of metaphor development. *The Journal of Experiential Education*, 21(1), 6-13.
- Howe, L. y Howe, M. (1980). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Santillana.
- Itin, C. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98.
- Itin, C. (2001). Adventure Therapy-Critical Questions. *The Journal of Experiential*

- Education*, 24(2), 80-84.
- Jiménez, P. J. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, P. J. (2011). *Actividad física, deporte y jóvenes en riesgo: programa de intervención en valores sociales y personales*. EAE: Saarbruchen.
- Jiménez, P. J. y Durán, J. (2006). *Valores en movimiento: la actividad física y el deporte como medio de educación en valores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Consejo Superior de Deportes.
- Kelly, G. (2001). *Psicología de los constructos personales*. Textos escogidos. Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, L. (2010). *De lo que es a lo que debe ser. Cómo cometer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kohlberg, L., Levine, C. y Hower, A. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel: Karger.
- Kozak, A. (2011). *¡Está asqueroso!... Dame más. 108 metáforas para la conciencia plena*. Madrid: Alianza.
- Kriz, J. (2007). *Corrientes fundamentales en psicoterapia*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Lachani, D. (2008). *Persuasión. El arte de influir y obtener lo que desea*. Barcelona: Profit.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana* (1.^a ed. 1980). Madrid: Cátedra.
- Lega, L., Caballo, V. y Ellis, A. (2009). *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI.
- Mahoney, M. (2005). *Psicoterapia constructiva. Una guía práctica*. Barcelona: Paidós.
- Martin, A. J. (2001). *Towards the next generation of experiential education programmes: A case study of Outward Bound*. Nueva Zelanda: Thesis, Massey University, Palmerston North.
- Matson, F. (1984). *Conductismo y humanismo. ¿Enfoques antagónicos o complementarios?* México: Trillas.
- McKenzie, M. (2003). Beyond «The Outward Bound Process:» Rethinking Student Learning. *The Journal of Experiential Education*, 26(1), 8-23.
- Miller, R. y Jarman, B. (1988). Moral and Ethical Character Development-Views From Past Leaders. *JOPERD*, 59(6), 72-78.
- Miller, S., Bredemeier, B. y Shields, D. (1997). Sociomoral Education Through Physical Education with At-Risk Youth. *QUEST*, 49, 114-129.
- Minuchin, S. (2009). *Familias y terapia familiar* (1.^a ed. 1974). Barcelona: Gedisa.
- Moraleda, M. (1995). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. Barcelona: Marcombo.
- Nardone, G. (2010a). *Psicosoluciones. Cómo resolver rápidamente problemas humanos*

- imposibles*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. (2010b). *Problem Solving estratégico. El arte de encontrar soluciones a problemas irresolubles*. Barcelona: Herder.
- Narnode, G. y Salvini, A. (2011). *El diálogo estratégico. Comunicar persuadiendo: técnicas para conseguir el cambio*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. y Salvini, A. (2012). La investigación-intervención en el campo clínico, pp. 273-286. En G. Nardone y P. Watzlawick (2012), *Terapia breve: filosofía y arte*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. y Watzlawick, P. (2012). *Terapia breve: filosofía y arte*. Barcelona: Herder.
- O'Hanlon, W. H. (2010). *Raíces profundas. Principios básicos de la terapia y de la hipnosis de Milton Erickson* (1.ª ed. 1987). Barcelona: Paidós.
- O'Hanlon, W. H. y Weiner-Davis, M. (2010). *En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia* (1.ª ed. 1989). Barcelona: Paidós.
- Owen, N. (2003). *La magia de la metáfora. 77 Relatos breves para educadores, formadores y pensadores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Owen, N. (2007). *Más allá de la metáfora. Relatos de sabiduría para liderar y motivar*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pakman, M. (2005). *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas de Heinz von Foerster*. Barcelona: Gedisa.
- Pascual, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- Pávlov, I. (1993). *Reflejos condicionados e inhibiciones* (1.ª ed. 1920). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez, M. (2011). *El mito del cerebro creador. Cuerpo, conducta y cultura*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (2010). *La formación del símbolo en el niño* (1.ª ed. 1959). México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (2011). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1.ª ed. 1977). Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1978). *Psicología del niño* (1.ª ed. 1969). Madrid: Morata.
- Porter, T. (1999). Beyond metaphor: Applying a new paradigm of change to experiential debriefing. *The Journal of Experiential Education*, 22(2), 85-90.
- Puig, J. M. (1995). *Aprender a dialogar: toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación moral y ética (Educación Secundaria)*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rojí, B. y Saúl, L. A. (coord.) (2005). *Introducción a las psicoterapias experienciales y constructivistas*. Madrid: UNED.
- Rosen, S. (2011). *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson* (1.ª ed. 1986). Barcelona: Paidós.

- Savater, F. (1995). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Skinner, B. F. (1987). *Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida*. Barcelona: Martínez Roca.
- Stallard, P. (2007). *Pensar bien, sentirse bien. Manual práctico de terapia cognitivo-conductual para niños y adolescentes*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Strommen, E., McKinney, J. P. y Fitzgerald, H. (1982). *Psicología del desarrollo*. México: El Manual Moderno.
- Vasta, R., Haith, M. y Miller, S. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Vázquez, C. y Cameron, C. (2002). Taxonomía cognitiva, psicopatología y psicoterapias cognitivas, pp. 53-70. En I. Caro (comp.) (2002), *Manual de psicoterapias cognitivas*. Barcelona: Paidós.
- Villegas, M. (2011). *El error de Prometeo. Psico(pato)logía del desarrollo moral*. Barcelona: Herder.
- Wagner, R. y Roland, C. C. (1992). How Effective is Outdoor Training? *Training & Development*, 46(7), 61-66.
- Wainstein, M. (2011). La influencia del constructivismo en la psicoterapia breve interaccional, pp. 51-59. En P. Watzlawick y G. Nardone, *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad* (1.^a ed. 1997). Barcelona: Paidós.
- Watzlawick, P. (2012). *El lenguaje del cambio. Técnica de comunicación terapéutica* (1.^a ed. 1977). Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. y Nardone, G. (2011). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad* (1.^a ed. 1997). Barcelona: Paidós.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (2008). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas* (1.^a ed. 1967). Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R. (2010). *Cambio, formación y solución de los problemas humanos* (1.^a ed. 1974). Barcelona: Herder.
- Weakland, J. (2012). Terapia sistémica individual, pp. 117-133. En G. Nardone y P. Watzlawick (2012), *Terapia breve: filosofía y arte*. Barcelona: Herder.
- White, M. y Epston, D. (2010). *Medios narrativos para fines terapéuticos* (1.^a ed. 1980). Barcelona: Paidós.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.
- Young, J. y Klosko, J. (2008). *Reinventa tu vida. Cómo superar las actitudes negativas y sentirse bien de nuevo*. Barcelona: Paidós.
- Zeig, J. (2012). Las virtudes de nuestros defectos: un concepto clave de la terapia ericksoniana, pp. 165-197. En G. Nardone y P. Watzlawick (2012), *Terapia breve: filosofía y arte*. Barcelona: Herder.

Edición en formato digital: 2014

Director de la colección: Francisco J. Labrador
© Pedro Jesús Jiménez Martín, 2014
© De esta edición: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2014
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3126-9

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: calmagráfica

www.edicionespiramide.es

Índice

Introducción	5
1. ¿Es posible el cambio?	9
1. Teorías sobre cómo favorecer el cambio	16
2. Teoría cognitivo-estructural. Lawrence Kohlberg (1927-1987)	19
2.1. Estadios del desarrollo moral	20
2.2. El proceso del desarrollo del razonamiento moral en la persona	24
3. Estrategias de intervención	26
2. Escuelas comportamentales	30
1. Teoría del reflejo condicionado. Iván Petróvich Pavlov	31
2. Teoría del condicionamiento clásico. John Broadus Watson	33
3. Teoría del condicionamiento operante. Burrhus Frederick Skinner	35
4. Teoría social-cognitiva. Albert Bandura	38
5. Estrategias de intervención	44
3. Escuelas cognitivas	49
1. Terapia racional emocional conductual. Albert Ellis	50
2. Teoría cognitiva. Aaron T. Beck	56
3. Estrategias de intervención	59
4. Escuelas constructivistas	65
1. Teoría cognitivo-evolutiva o epigenética. Jean William Fritz Piaget	67
1.1. Estadios evolutivos de la inteligencia	68
1.2. Evolución del criterio moral	70
1.3. Cómo favorecer el desarrollo moral en el niño	73
2. Teoría de los constructos personales. George Kelly	74
3. Teoría evolutivo-estructuralista. Vittorio Guidano y Giovanni Liotti	77
3.1. El apego	78
3.2. Crecimiento emocional y desarrollo cognitivo	79
4. Estrategias de intervención	80
5. Escuelas sistemáticas	95
1. Escuela de psicoterapia breve. Mental Research Institute	106
1.1. Pragmática del lenguaje	109
2. Escuela de terapia estratégica. Giorgio Nardone	111
2.1. Diálogo estratégico	113

2.2. Problem-solving estratégico	114
3. Escuela de terapia familiar estructural. Salvador Minuchin	116
4. Escuela de terapia familiar estratégica. Jay Haley	120
5. Escuela de terapia centrada en soluciones. Steve de Shazer	122
5.1. Causas que conducen a la aparición de un problema en las personas	123
5.2. Tareas fórmula: recursos de intervención	125
6. Escuela del modelo centrado en soluciones. William Hudson O'Hanlon	126
7. Estrategias de intervención	128
6. Escuelas narrativas	133
1. Terapia cognitivo-narrativa. Oscar Gonçalves	133
2. Teoría narrativa sistémica. White y Epston	136
3. Programación neurolingüística. Bandler y Grinder	138
4. Intervención a través de la metáfora. Lakoff y Johnson	140
5. Intervención a través de la pregunta	143
6. Estrategias de intervención	146
7. Otras escuelas	150
1. Teoría de la clarificación de valores. Louis Rath	150
1.1. El proceso de clarificación	151
2. Estrategias de intervención	155
3. Metodología de formación en outdoor training	156
3.1. Estructura metodológica de intervención en el outdoor training	157
8. Estudio de casos: propuestas de actuación	162
Bibliografía	180
Créditos	185