

Las habilidades sociales en el aula



Juan Vaello Orts
Director del IES Bernat de Sarriá (Benidorm)

Santillana



© Del texto: 2005, Juan Vaello Orts

© De esta edición:

2005, Santillana Educación, S. L.
Torrelaguna, 60 - 28043 Madrid
Teléfono: 91 744 90 60

Impreso en España por

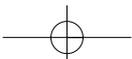
ISBN: 84-294-0576-3

Depósito legal: M-00000-2003

Diseño y realización: Javier Tejeda y Raúl de Andrés

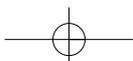
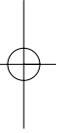
Todos los derechos reservados.

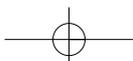
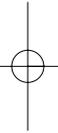
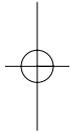
Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo,
ni en parte, ni registrada en, o transmitida por,
un sistema de recuperación de información,
en ninguna forma y por ningún medio, sea mecánico,
fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico,
por fotocopia, o cualquier otro, sin permiso
previo por escrito de la editorial.





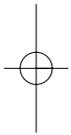
*A María Antonia, Beatriz y Olga.
A los profesores, que con su esfuerzo
crean, todos los días,
un mundo nuevo.*





ÍNDICE

Introducción	9
Las habilidades sociales	11
• Habilidades socioemocionales en el aula	17
Autocontrol	19
• Estrategias de autocontrol	19
La autoestima	33
• Estrategias para potenciar la autoestima	35
• La autocrítica patológica	42
• Las lentes sucias: las distorsiones cognitivas	43
Resiliencia	57
• Estrategias para reforzar la resiliencia	58
• La superación del malestar	63
La relación profesor-alumno	73
• Observación activa del alumno	74
• Canalización de conductas típicas ligadas a los roles informales	76
La empatía	85
• Estrategias para fomentar la empatía	86
La asertividad	97
• Comportamientos asertivos en el aula	99
El clima social del centro	109
Las relaciones entre profesores	113
Habilidades sociales y Dirección	123
Para saber más...	125

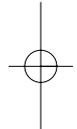
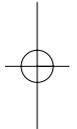


INTRODUCCIÓN

Una falta de respeto de un alumno a un profesor, una discusión acalorada entre profesores por divergencias profesionales, intimidaciones de unos alumnos sobre otros o profesores desmoralizados por no saber qué hacer ante determinados alumnos son situaciones que no tienen nada de extraordinario y que generan un alto nivel de malestar. Todas ellas tienen en común que se deben a problemas de relación interpersonal. La educación es un trabajo que conlleva una sucesión constante de contactos interpersonales: algunos de estos contactos son irrelevantes, pero la mayoría de ellos van dejando huellas, placenteras o molestas: halagos, saludos más o menos efusivos, malentendidos, discusiones, enfados, enfrentamientos, cumplidos o bromas son ejemplos de interacciones que no dejan indiferentes a las personas implicadas. Sin embargo, resulta paradójico que, siendo el mundo educativo uno de los ambientes laborales con mayor número de conflictos interpersonales, las habilidades sociales y emocionales no sean objeto de atención preferente, pues mientras los conocimientos teóricos de su materia forman parte del bagaje habitual de cualquier profesor, las habilidades sociales suelen quedar en manos del azar o de la intuición personal. No obstante, al igual que cualquier otro comportamiento, las habilidades sociales son susceptibles de ser aprendidas... y enseñadas. Dado que la satisfacción del profesor influye estratégicamente en su eficacia docente, es preciso que éste invierta tiempo y esfuerzo en dotarse de recursos que le procuren relaciones adecuadas con su entorno, pues generan sentimientos de cooperación, motivan hacia el trabajo y mejoran su autoestima.

Este libro pretende aportar algunas sugerencias que ayuden a mejorar las habilidades socioemocionales de alumnos y profesores, mediante un conjunto de reflexiones teóricas, acompañadas de estrategias y actividades a desarrollar. Aunque están pensadas preferentemente para alumnos de Secundaria, son propuestas abiertas que se pueden adaptar a cualquier nivel e incluso ser autoaplicadas por el propio profesor, si lo considera conveniente. Para su selección se ha procurado que cumplan las siguientes condiciones:

- *Prácticas y practicadas. Sólo la aplicación habitual de las mismas puede facilitar la transferencia a la vida cotidiana, por lo que deben primar los aspectos prácticos sobre los teóricos.*
- *Sencillas. Fáciles de aplicar, que no obliguen a variar significativamente el guión del profesor.*
- *Variadas. Que haya varias alternativas, para evitar los efectos de ineficacia y desgaste por el uso repetido de las mismas estrategias.*



LAS HABILIDADES SOCIALES

Concepto. Se pueden definir como el conjunto de capacidades para emitir conductas eficaces en situaciones interpersonales con la finalidad de obtener respuestas gratificantes de los demás. El carácter plural del término indica que se trata de un concepto que engloba destrezas específicas aplicables a diferentes situaciones de intercambio social.

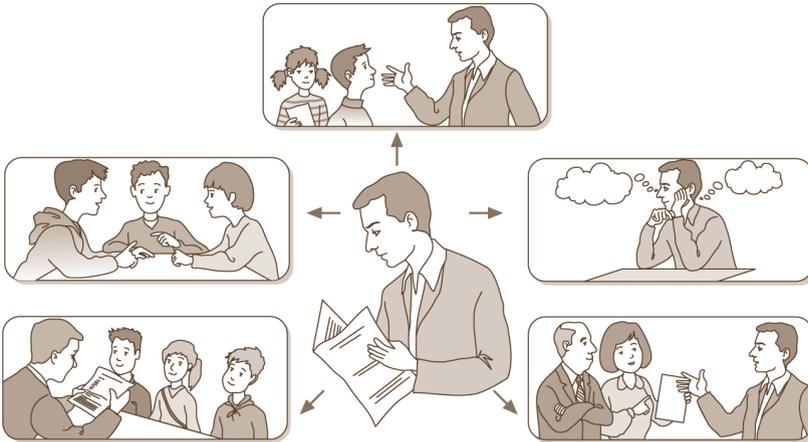
La convivencia se construye... o se reconstruye. Cuando se habla de convivencia es frecuente asociarla a conflictividad, es decir, a una armonía perdida que hay que recomponer, pero también cabe poner el acento en el carácter constructivo de la misma: algo que hay que apuntalar día a día, corrigiendo actitudes y sustituyendo conductas antisociales por hábitos prosociales, lo que implica un trabajo constante y debidamente planificado que contemple la educación socioemocional como un campo a incluir en el desarrollo de todas y cada una de las materias. Construir la convivencia supone ser conscientes de que cualquier momento es aprovechable para mejorar la convivencia y que cualquier comportamiento, por nimio que sea, tiene su influencia en el clima social del aula o del centro.

Ámbitos. Las relaciones en las que se ve inmerso un profesor se dan fundamentalmente en los siguientes ámbitos:

- *Relaciones con los alumnos.* Son relaciones entre desiguales, con la consiguiente diferenciación de roles entre el profesor y los alumnos, los cuales vienen más o menos establecidos por un guión predeterminado.
- *Relaciones con otros profesores.* Son relaciones entre iguales, con una serie de contactos formales prefijados por la misión a cumplir, pero con un gran peso de los contactos informales no establecidos por el guión institucional.
- *Relaciones con las familias.* Ligadas en gran medida a las funciones tutoriales, suelen tener un carácter más o menos esporádico, pero pueden ser fuente de conflictos si no se canalizan adecuadamente.
- *Relación intrapersonal.* Es la relación que cada profesor mantiene consigo mismo, con sus pensamientos y emociones, y que a veces influye de forma notable en las otras relaciones.
- *Relaciones entre alumnos.* Las más numerosas y variadas, por las diferentes dinámicas relacionales que se pueden generar, y por la im-

portancia de los efectos socializadores de dichas relaciones sobre la personalidad de los alumnos.

Figura 1.



Objetivos. Las habilidades sociales persiguen dos objetivos fundamentales:

- **Afectivo:** permiten la obtención de consecuencias gratificantes y facilitan el mantenimiento de relaciones sociales satisfactorias. El éxito en las relaciones interpersonales se basa en la consecución de intereses mutuos, lo que implica la capacidad de percibir las necesidades y expectativas de los otros y tener disposición para satisfacerlas, especialmente las de afiliación y aprobación social.
- **Instrumental:** facilitan el éxito en las tareas acometidas y son fuente de poder en los más diversos ámbitos (laboral, social o afectivo), teniendo mayor valor predictivo sobre el éxito que la brillantez académica u otras capacidades habitualmente más consideradas.

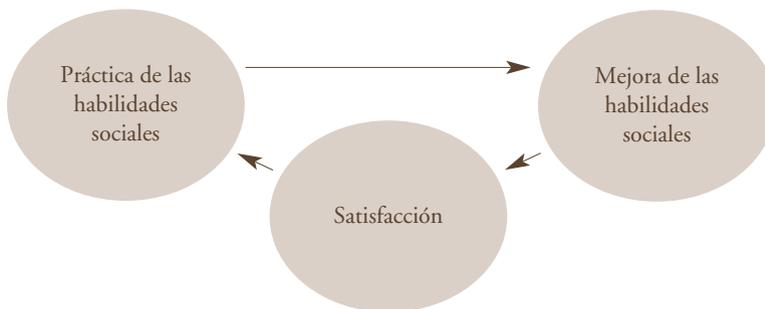
Planos. Aunque las relaciones interpersonales se concretan en conductas, en ellas confluyen cuatro *planos* diferentes de las personas interactuantes:

- Lo que se piensa (procesos cognitivos).
- Lo que se siente (procesos emocionales).
- Lo que se dice (procesos comunicativos).
- Lo que se hace (procesos conductuales).

Los cuatro planos de la conducta interpersonal se entremezclan tejiendo una red de influencias mutuas que acaban produciendo relaciones constructivas o destructivas, satisfactorias o insatisfactorias. La detección y regulación de ciertos pensamientos y emociones son imprescindibles para modificar conductas poco funcionales, pero a su vez también es necesario el análisis de las conductas y procesos comunicativos para descubrir qué pensamientos y sentimientos hay detrás de ellos. No cabe, por tanto, una intervención aislada sobre uno u otro plano, sino una actuación integral sobre todos y cada uno de ellos.

Entrenamiento. Las habilidades sociales se pueden mejorar mediante su práctica: el entrenamiento mejora las habilidades, esta mejora proporciona satisfacción, y esta satisfacción redonda en un aumento de la frecuencia de las conductas interpersonales, que a su vez sirve de entrenamiento, cerrándose así un círculo que acaba por mecanizar las estrategias aprendidas, convirtiéndolas en hábitos de conducta consolidados. Por el contrario, la falta de habilidades sociales afecta negativamente a la autoestima, engendrando ansiedad, falta de confianza e inhibición social, formando un círculo cerrado generador de malestar (menos práctica → menos habilidad → menos satisfacción → menos práctica...).

Figura 2.



Se hace patente, pues, que ni el profesor ni los alumnos pueden quedar al margen de la necesidad de mejora de sus habilidades sociales y emocionales:

- Los *alumnos*, ya que al estar inmersos en un grupo social durante un dilatado período de tiempo (varias horas diarias durante me-

ses), necesitan dominar las habilidades que les permitan una mejor adaptación.

- El *profesor*, ya que, por contar entre sus funciones la de conducir un grupo social hacia metas predeterminadas (formación integral, preparación para estudios posteriores...), necesita contar con habilidades significativamente diferentes a las de otros colectivos profesionales. El profesor debe atender a una doble faceta debido a su posición de liderazgo en el aula, escenario reducido donde se va a producir una sucesión intensiva y constante de relaciones interpersonales: por un lado, debe formar a los alumnos en habilidades socioemocionales, y por otro lado, debe formarse él, para cumplir mejor su misión, para sentirse mejor, para educar a sus alumnos, para que éstos se sientan mejor. Estas habilidades, que algunos profesores dominan de forma intuitiva y natural, pueden y deben ser aprendidas y practicadas por quienes tienen la percepción de que carecen de ellas. Se trata en suma de introducir en el aula la educación emocional, entendida como «el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral, con la finalidad de aumentar la felicidad personal y social».

Vías de intervención en educación socioemocional. Se pueden seguir diferentes vías de tratamiento de contenidos de educación socio-emocional en el aula:

- Entrenamiento incidental planificado (EIP) o técnica del caso.
- Tratamiento tutorial.
- Inclusión curricular.
- Tratamiento interdisciplinar.
- Intervención incidental intuitiva e improvisada.

Entrenamiento incidental planificado (EIP) o técnica del caso

Consiste en aprovechar cualquier situación con implicaciones socioafectivas que se presente en clase (un roce, un conflicto, una discusión, una agresión...) para abordarla desde una perspectiva formativa y socializadora, es decir, considerándola como una ocasión para aprender y practicar habilidades sociales y emocionales. No se trata de un tratamiento

ocasional en el que se improvisa y se actúa intuitivamente para salvar cada situación, sino que está precedido de una preparación socioemocional del profesor, que debe haberse abastecido previamente de estrategias, actividades y recursos que irá aplicando conforme se presenten las situaciones problemáticas. Nos parece la de mayor potencial educativo, al presentar las siguientes ventajas respecto a las otras vías:

- *Generalización.* Se puede aplicar de forma generalizada, por todos los profesores en todas las clases, lo que implica persistencia, especialmente cuando se han unificado previamente criterios de aplicación, principios de actuación y estrategias de intervención. Supone una clara ventaja sobre el tratamiento tutorial, que limita estos contenidos a unas cuantas sesiones al año impartidas por un solo profesor del equipo docente (el tutor), lo que a todas luces es insuficiente si no se complementa con un tratamiento más generalizado.
- *Transferibilidad.* Al tratar los contenidos socioemocionales de forma contextualizada y práctica, son más transferibles a la vida cotidiana.
- *Economía de tiempo.* No necesita una dedicación horaria muy extensa, al limitarse a intervenciones más o menos frecuentes en función de la problemática de cada clase.
- *Simplicidad.* No necesita una preparación teórica excesiva por parte del profesor.

Un modo de llevarlo a cabo, a título de ejemplo, podría ser el siguiente:

1. El profesor, en las primeras clases del año, anuncia que a lo largo del curso todos, alumnos y profesor, van a entrenarse en la mejora de sus habilidades sociales y emocionales, especialmente en el control de emociones negativas, para lo cual aprovecharán todas las ocasiones en que surjan problemas interpersonales, explicando a continuación las ventajas de dicho entrenamiento:
 - Reducción de conflictos interpersonales.
 - Mayor satisfacción de todos y cada uno de los integrantes de la clase.
2. Se pone un ejemplo de situación problemática derivada de la falta de habilidades sociales.
3. Se explica la forma en que se podría haber evitado o resuelto dicho problema.
4. El profesor anuncia que, en el futuro, cada vez que aparezcan problemas derivados de la falta de habilidades sociales de algún miembro de la clase, se abordará como un problema más a resolver en clase de forma creativa y constructiva, para lo que pide la colaboración de todos («todos saldremos ganando»).

Tratamiento tutorial

La tutoría ofrece otro espacio para tratar a fondo y de forma sistemática los contenidos y estrategias de educación emocional, mediante su inclusión en el Plan de Acción Tutorial. Permite llevar a la práctica un programa de educación emocional, mediante la planificación de sesiones concretas que aborden los problemas interpersonales más relevantes y preparen a los alumnos en técnicas que permitan evitarlos. No obstante, el tratamiento tutorial no debe ser utilizado en exclusiva porque se corren varios riesgos:

- Que se traten con el tutor unas pautas que luego en las clases con otros profesores no se tengan en cuenta o, lo que es peor, se traten en sentido contrario.
- Falta de contextualización, pues se corre el peligro de que las actividades de tutoría queden en contenidos teóricos o lúdicos que únicamente tienen vigencia durante esa hora y que luego se olvidan.
- Falta de tiempo, al dedicársele sólo unas pocas horas al año.

Inclusión curricular

Esta opción consiste en aprovechar las oportunidades que cada materia ofrece de incluir contenidos teóricos relacionados con el mundo de las relaciones sociales, y que puedan ayudar a construir una actitud pro-social conjunta, en la que se priorice el «nosotros» sobre el «yo».

Tratamiento interdisciplinar

Se tratan de forma coordinada y transversal entre varios departamentos ciertos contenidos de educación socioemocional, bien en forma de proyectos interdisciplinares, bien en forma de actividades de centro que acerquen al alumnado a temas socializadores como la solidaridad, la tolerancia o las actitudes pacíficas.

Intervención incidental intuitiva e improvisada

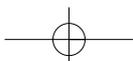
La más habitual. Consiste en reaccionar de forma intuitiva e improvisada cuando surge cualquier incidente. Peca de falta de planificación, de tener carácter terapéutico y no preventivo, y de depender del talante del profesor exclusivamente, con las subsiguientes carencias de rigor y sistematicidad.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA

Podemos dividir metodológicamente las habilidades socioemocionales en dos grandes categorías: intrapersonales (de relación con uno mismo) e interpersonales (de relaciones con los demás), tal como se ve en la Tabla 1.

Tabla 1.

Habilidades intrapersonales	Habilidades interpersonales
Autocontrol	Empatía
Autoestima	Asertividad
Reestructuración de distorsiones cognitivas	Canalización de roles
Resiliencia	Comunicación
Superación del malestar	Contribución a la creación de un clima social positivo



AUTOCONTROL

El más poderoso es el que tiene poder sobre sí mismo (SÉNECA)

Es la capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y conductas, especialmente las de carácter negativo. Se puede entender como una especie de pilotaje emocional, que nos permite dominar nuestros pensamientos y emociones en vez de que ellos nos dominen a nosotros, y engloba una serie de competencias como:

- Conocimiento de las emociones propias y de los pensamientos que las provocan.
- Capacidad de anticipar consecuencias y actuar en función de ellas.
- Capacidad para controlar impulsos.
- Capacidad de producir pensamientos y conductas alternativas a la impulsividad.
- Capacidad para soportar la demora de las satisfacciones, cuando de dicha demora se deriven consecuencias positivas.

Algunas consideraciones a tener en cuenta en relación con el autocontrol son las siguientes:

- Es una variable intrapersonal.
- Tiene una importancia crucial en todo lo que ocurre en el aula, tanto para el alumno como para el profesor, especialmente en la evitación y resolución de conflictos.
- Un autocontrol deficiente se caracteriza por causar un sufrimiento innecesario, llevar a comportamientos contrarios a los propios intereses y dificultar la realización de conductas favorables para la consecución de los objetivos propios.
- Se asocia a características como la baja tolerancia a la frustración, la irritabilidad, la ansiedad, la precipitación o el uso abusivo de la crítica hacia los demás o uno mismo.
- No supone reprimir emociones, sino canalizar estados emocionales inconvenientes.

ESTRATEGIAS DE AUTOCONTROL

Algunas estrategias y actividades que pueden ayudar a mejorar tanto el conocimiento de emociones propias como la capacidad de autocontrol son las siguientes:

«No sé qué haré, pero lo haré tranquilo»

Consiste en adoptar como mantra o principio de actuación dicha frase, recurriendo a ella automáticamente en cualquier situación ansiógena que se presente. El objetivo es entrenarse en adoptar como principio básico de actuación la tranquilidad en todas las situaciones por problemáticas que sean.

Figura 3.



Desnudar emocionalmente los problemas

Consiste en desconectar emocionalmente de la situación, identificando los aditamentos emocionales innecesarios y perjudiciales (gritos, amenazas, acusaciones...) y separándolos de los factores objetivos, con la finalidad de recuperar la capacidad de tomar decisiones con mayor eficacia.

Algunas actividades que pueden ayudar a desnudar emocionalmente problemas son los siguientes:

- *Desnudar problemas.* Los pasos a seguir son (Tabla 2):
 1. Narrar lo más objetivamente posible la situación problemática, mediante una frase descriptiva y precisa, evitando juicios de valor.
 2. Identificar todo lo que acompaña a la conducta ajena o propia: suposiciones, adivinación de intenciones, explosiones de ira, sarcasmos, acusaciones, etc.

3. Analizar de nuevo la situación objetiva desprovista de las emociones negativas asociadas a ella.
4. Buscar una respuesta relajada y reflexiva a la situación, soslayando las emociones negativas asociadas.

Tabla 2.

Descripción de la situación	Emociones asociadas a eliminar

- *Para escalar la montaña, sólo el peso necesario.* Utilizando la metáfora de un escalador que ha de ascender a la cima de una montaña, podemos imaginar el afrontamiento de una situación problemática como una dura ascensión que será más penosa cuanto más carga llevemos. La carga equivale a las emociones negativas que acompañan a la situación, y conviene desprendernos de ellas para superar el problema de forma más liviana (ver Tabla 3). Experimentar la sensación de haberse quitado un peso de encima aporta optimismo y tranquilidad, a la par que elimina gran parte del malestar superfluo.

Tabla 3.

<p>Para escalar la montaña con comodidad, debo eliminar de mi mochila lo prescindible (emociones negativas a eliminar):</p>
<p>1.</p>
<p>2.</p>
<p>3.</p>



- *La noticia.* Se describe en forma de noticia de prensa una situación problemática que se haya vivido recientemente, relatando lo más objetivamente posible lo ocurrido y buscando un titular para la misma, es decir, visualizando la conducta propia como si la estuviera realizando otra persona.
- *Análisis de situaciones problemáticas.* Se siguen los siguientes pasos (Tabla 4):
 1. Se elige una situación causante de malestar.
 2. Se anota qué se piensa, qué se siente, qué se hace y qué se dice en dicha situación.
 3. Se busca un pensamiento alternativo, reflejado en una frase y se lleva a cabo.

Tabla 4.

ANÁLISIS DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS
Situación perturbadora:
Pensamientos asociados (lo que pensé):
Emociones asociadas (lo que sentí):
Conductas realizadas (lo que hice, lo que dije):
Pensamientos alternativos:
Emociones alternativas:
Conductas a realizar (lo que haré, lo que diré):

Apostar lo justo, procurando no poner en juego la propia valía en cada situación

Especialmente aquellas personas que sufren en exceso ante situaciones cotidianas conviene que se convenzan de que en cada momento sólo está en juego el éxito o fracaso en esa conducta, no la propia autoestima. Se apoya esta estrategia en la idea de que cualquier pensamiento o emoción, sean placenteros o dolorosos, llegan y se van, es decir, tienen una duración limitada hasta que son sustituidos por otros. Las situaciones placenteras duran menos de lo que quisiéramos, mientras que las dolorosas no desaparecen tan rápidamente como querríamos. Poner a los pensamientos turbadores en su justo lugar y limitar sus efectos corrosivos, no perdiendo la perspectiva de que pronto quedarán borrados por otras sensaciones que les sustituirán, ayuda a la liberación de tensiones y a la reducción del malestar.

Mejorar el autoconocimiento y la capacidad de detectar estados emocionales negativos

El conocimiento de las emociones propias, especialmente las de carácter negativo, puede ayudar a un mejor control de las mismas.

Algunos ejercicios de posible uso son:

- **Cuestionario introspectivo.** Es un breve cuestionario de autoconocimiento que puede incluir preguntas como las siguientes:
 - Busca cinco adjetivos que te describan, a tu parecer, de la manera más fiel posible.
 - ¿Qué hay en común entre tu mejor amigo y tú?
 - ¿Por qué os lleváis bien tu mejor amigo y tú?
 - ¿Qué cualidades crees que aprecian en ti tus amigos?
 - ¿Qué es lo que más te ha impresionado en la vida?
 - Si pudieras pedir un solo deseo ahora mismo, ¿cuál sería?
 - Si pudieras comprar una cualidad, ¿cuál sería?
 - Si pudieras desprenderte de un defecto, ¿cuál sería?

Una vez contestadas las preguntas, se pueden intercambiar puntos de vista sobre lo que ha respondido cada uno utilizando cualquiera de las siguientes técnicas:

- Trabajo por parejas.
- Pequeño grupo.
- Gran grupo.
- Gran grupo, con intercambio aleatorio de cuestionarios y lectura anónima de los mismos.

- Listado de emociones. Se utiliza la Tabla 5 de la forma siguiente:
 1. Se seleccionan las emociones que se experimentan con mayor frecuencia, marcando una cruz en la casilla correspondiente.
 2. A continuación de cada emoción seleccionada se anota la reacción habitual ante ellas.
 3. En la tercera columna se busca una reacción alternativa eficaz que permita evitar el malestar provocado por cada emoción seleccionada.

Tabla 5.

Emoción	Reacción habitual	Reacción alternativa
<input type="checkbox"/> Enfadado		
<input type="checkbox"/> Triste		
<input type="checkbox"/> Deprimido		
<input type="checkbox"/> Culpable		
<input type="checkbox"/> Ansioso		
<input type="checkbox"/> Temeroso		
<input type="checkbox"/> Con pánico		
<input type="checkbox"/> Aterrorizado		
<input type="checkbox"/> Sin energía		
<input type="checkbox"/> Envidioso		
<input type="checkbox"/> Celoso		
<input type="checkbox"/> Apático		
<input type="checkbox"/> Desamparado		
<input type="checkbox"/> Desilusionado		
<input type="checkbox"/> Desesperado		
<input type="checkbox"/> Arrepentido		
<input type="checkbox"/> Incómodo		

<input type="checkbox"/> Infeliz		
<input type="checkbox"/> Desconcertado		
<input type="checkbox"/> Desconfiado		
<input type="checkbox"/> Fastidiado		
<input type="checkbox"/> Aburrido		
<input type="checkbox"/> Inquieto		
<input type="checkbox"/> Solitario		
<input type="checkbox"/> Desgraciado		
<input type="checkbox"/> Insatisfecho		
<input type="checkbox"/> Frustrado		
<input type="checkbox"/> Excitado		
<input type="checkbox"/> Irascible		
<input type="checkbox"/> Pesimista		
...		
...		
...		
...		

Anticipar las consecuencias de las conductas para evitar efectos indeseados tras reacciones impulsivas

«No conviene desplegar las velas sin antes pensar si habrá que recogerlas de prisa y corriendo». Para ello se puede ejercitar esta idea con la siguiente actividad:

- *Después me sentiré...* El ejercicio propuesto en la Tabla 6 ayuda a anticipar estados emocionales negativos con el fin de evitar conductas que nos lleven a dichos estados de ánimo.

Tabla 6.

Después me sentiré:				
<input type="checkbox"/> Arrepentido	<input type="checkbox"/> Triste	<input type="checkbox"/> Satisfecho	<input type="checkbox"/> Tenso	<input type="checkbox"/> Relajado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Generar diferentes alternativas de actuación, anticipándonos a la aparición automática de conductas impulsivas

Conviene entrenar el hábito de sopesar, al menos, dos alternativas ante situaciones que inducen a responder impulsivamente. Para ello se puede empezar por visualizar alguna situación problemática pasada y buscar diferentes tipos de respuesta que se hubieran podido dar.

- *Las dos alternativas.* El profesor plantea una situación problemática (real o imaginada) susceptible de provocar una reacción impulsiva. Cada alumno debe pensar, antes de responder, dos respuestas alternativas: una impulsiva-visceral, la otra controlada-reflexiva (Tabla 7).

Tabla 7.

Situación:	Reacción impulsiva:
	Reacción controlada:

Distanciarse para ver mejor

Supone reenfocar la situación, viendo lo que ocurre con cierto distanciamiento, y comparando lo que sucede con lo que podría estar sucediendo si se reaccionara de otra forma.

- *Verbalizar la situación.* Se resume lo que está ocurriendo en una frase (y sólo una), incluyendo las emociones y pensamientos propios que acompañan a la situación. Se busca una frase alter-

nativa que refleje otra forma más eficaz de ver la situación, incluyendo pensamientos y emociones generadores de bienestar (Tabla 8).

Tabla 8.

Lo que está ocurriendo es: _____ _____ _____
Lo que podría estar ocurriendo es: _____ _____ _____

Elegir reacción

Identificada una situación ansiógena reciente, se trata de visualizar la misma situación en el futuro y pensar cuál de las siguientes opciones se elegiría en frío:

- No hacer nada.
- Hacer lo mismo que hice.
- Hacer algo diferente.
- Procurar que no me afecte.

Ralentizar, demorar las repuestas, contar hasta...

La ralentización deliberada de la conducta, combinada con ejercicios de respiración profunda y relajante durante unos pocos segundos permite crear un estilo de respuesta deliberadamente pausado, incompatible con la impulsividad.

Esperar a que escampe

Supone no actuar en caliente, recuperando la capacidad de decidir cuándo queremos actuar. Cuando estamos en pleno arrebató emocional nos vemos a menudo empujados de forma automática e irreflexiva a ejecutar una acción explosiva cargada de connotaciones emocionales negati-

vas. Estas explosiones emocionales eclipsan o nublan nuestra capacidad para razonar y tomar decisiones, por lo que esperar a que pase la tormenta emocional, sin actuar, permite la elección de mejores opciones y la recuperación del control de los factores cognitivos sobre los emocionales.

- *Lo que voy a decir/hacer ahora, lo diré/haré...* Consiste en repetirse mentalmente, cuando se atisba el inicio de una tormenta emocional, la frase «Lo que voy a hacer/decir ahora, lo haré/diré... (diez minutos, una hora, un día más tarde)».

Visualizar el estado de satisfacción que sigue a una reacción controlada

Consiste en imaginarnos en un futuro próximo pronunciando frases que expresan satisfacción por habernos podido controlar (Tabla 9). Este tipo de visualización ayuda a evitar reacciones emocionales indeseadas y preparar alternativas más eficaces («la próxima vez haré...»), además de atenuar los altibajos en los estados de ánimo, tan nocivos en personas predispuestas a padecerlos de forma acusada.

Tabla 9.

Dentro de poco me sentiré satisfecho al poder decir:
«Me controlé», «conseguí aguantar», «he resistido la tentación de contestarle»...

No regalar, dar a cambio de...

Es un entrenamiento de la perseverancia, la abnegación y la paciencia (el que resiste, acaba ganando), frente a los alumnos/hijos que lo quieren todo aquí, ahora... y sin esfuerzo. La perseverancia implica capacidad para demorar las gratificaciones y, por lo tanto, autocontrol. La persistencia al perseguir un propósito no garantiza el éxito siempre, pero su ausencia lo impide casi siempre, además de ser una cualidad indispensable para emprender planes a medio o largo plazo, como es el caso de los estudios.

- *Después de...* Consiste en posponer la obtención de una gratificación o recompensa hasta que se haya realizado una determinada tarea o esfuerzo que suponga cierta incomodidad:
 - «Esto lo haré después de...»
 - «Eso lo podrás hacer después de...»

«Cuando..., podrás...»

«Si acabas pronto, podrás...»

- *Cuántos días sin...* En una agenda o almanaque, se van marcando cruces en los días que se ha conseguido inhibir una conducta inapropiada o producir la conducta deseada. Para ayudar a mantener la constancia, se pide periódicamente a cada alumno que comunique al resto cuántos días lleva cumpliendo el propósito planteado. Si se cumple, se reconoce y se anima a persistir, y si no, se emplaza a volverlo a intentar, eliminando los obstáculos aparecidos en la anterior ocasión.

Trabajar la capacidad de hacer planes

... Y cumplirlos, lo cual lleva aparejada la capacidad de diferenciar lo que nos conviene de lo que nos gusta, que a menudo no coinciden. Esta estrategia, como las anteriores, pretende incidir en dos capacidades fundamentales en el estudio:

- Capacidad de perseverar en la persecución de metas no inmediatas mediante el esfuerzo.
 - Capacidad de soportar la demora de gratificaciones sin merma del rendimiento.
- *El reto del día/semana.* Plantearse un propósito (y sólo uno) cada día y cumplirlo, manteniéndolo durante varios días, hasta consolidarlo, y una vez consolidado y convertido en hábito, pasar a plantearse otro. El propósito puede referirse a algo especialmente molesto que deseamos cambiar desde hace tiempo, aunque conviene empezar por pequeños retos no muy complicados de cumplir, para ir aumentando la dificultad progresivamente. Un ejemplo es el compromiso de cumplimiento de una norma de convivencia: el alumno se propone, tras la sugerencia del profesor, respetar una norma de convivencia, no como una exigencia del profesor, sino como un reto autónomo. Puede anotar el propósito en un papel que lleve consigo o coloque en un sitio visible (espejo, mesa de trabajo...). Una pequeña autorrecompensa por cada propósito conseguido y consolidado reforzará la intención de acometer nuevos retos.
 - *La renuncia autónoma: me apetece, pero no me conviene.* Consiste en renunciar a algún deseo prescindible (no confundir con necesi-

dad), para dedicar dicho tiempo a realizar alguna tarea pendiente que tengamos que emprender ineludiblemente y que nos resulte desagradable. Es un entrenamiento de la fuerza de voluntad y de la capacidad de autocontrol, transferible a otros retos. Tener a la vista una nota similar a la Tabla 10 nos puede ayudar como recordatorio.

Tabla 10.

Me apetece (pero no haré)	Me conviene (haré)

Evitar el contagio emocional

Reaccionar ante una acusación o un insulto con una respuesta automática del mismo calado, no suele aportar beneficios a la situación ni al estado de ánimo del que reacciona impulsivamente. Por ello, conviene entrenarse en contemplar este tipo de situaciones como «vías de contagio emocional» que hay que evitar. El autocontrol es la vacuna que nos inmuniza contra dicho contagio.

- *No entrar al trapo.* Se plantean a los alumnos, por grupos pequeños, situaciones en las que otra persona se ha dirigido a nosotros con una frase cargada de negatividad y tensión: acusación, recriminación, crítica injusta, insulto... Cada grupo ha de buscar una respuesta eficaz pero basada en la calma y el sosiego, evitando el contagio emocional negativo, es decir, una reacción agresiva e impulsiva.

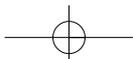
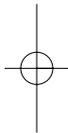
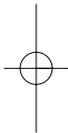
Usar citas, pensamientos y frases como mantras

Hay frases que expresan en muy pocas palabras pautas de conducta que pueden servir de guías para conseguir un mejor autocontrol. Recopilar algunas citas y pensamientos y tenerlos presentes de forma automática en momentos problemáticos puede servir de ayuda a la hora de mejorar el autocontrol.

- *Mis citas preferidas.* Esta actividad se puede llevar a cabo de este modo:
 1. El profesor propone una serie de frases de autores célebres relacionadas con el autocontrol, a la vez que pide a los alumnos que aporten otras frases, ideas o citas que le gusten especialmente, referidas a emociones y relaciones interpersonales. Pueden recurrir a bibliografía o a páginas especializadas de Internet, o bien pensar ellos alguna frase original.
 2. Se pegan en una pared de la clase y cada alumno explica el significado de las citas que él ha aportado.
 3. Los alumnos van anotando en su cuaderno las que más le gustan con la finalidad de practicar en su vida cotidiana la idea reflejada en la cita.
 4. Se realiza una votación y se adopta la más nominada como cita de la semana, quedando en un lugar resaltado del aula. En la semana siguiente se sustituye por la segunda más votada, y así sucesivamente.

Buscar explicaciones alternativas a la mala intención del otro

Las reacciones impulsivas y agresivas derivadas de la interpretación de una conducta ajena como malintencionada suelen inducir malestar en la persona ofendida, mientras que la interpretación benévola de las actuaciones ajenas suele eliminar preocupaciones y descontentos innecesarios (siempre que la mala intención del otro no sea evidente).



LA AUTOESTIMA

Es el conjunto de juicios de valor sobre uno mismo, es decir, la estimación sobre la propia valía. Se va formando progresivamente a partir de las experiencias, pensamientos y emociones pasadas, junto a la retroalimentación suministrada por los otros significativos (amigos, familia, compañeros...), y tiene una gran influencia sobre la estabilidad emocional y el bienestar personal.

Según Yela, la autoestima está ligada a dos necesidades básicas para el hombre, valer para algo (tener éxito) y valer para alguien (reconocimiento del éxito), lo que tiene muchas implicaciones en el mundo educativo, pues el alumno está expuesto continuamente a experiencias en las que pone en juego su capacidad para obtener éxito y reconocimiento por parte de compañeros y profesor, con lo que se establece una relación circular entre rendimiento, aprecio por parte de los demás y autoestima. Como decía Brookover, una elevada autoestima no garantiza el rendimiento, pero es condición necesaria para el mismo, ya que, según el nivel de autoestima sea alto o bajo, los esfuerzos se centrarán en intentar obtener nuevos éxitos o en intentar evitar nuevos fracasos.

Según el grado de generalidad, se puede hablar de dos tipos de autoestima:

- *Específica o situacional*, cuando la autovaloración se refiere a un campo específico. Para unos, lo fundamental es el aspecto físico, para otros el rendimiento escolar o laboral, y en otros priman las relaciones sociales u otros aspectos. Los campos específicos considerados prioritarios por la persona integran el *yo nuclear*, que se caracteriza por estar organizado y jerarquizado, ser dinámico, conservador y aprendido. Las creencias sobre el yo nuclear son muy resistentes al cambio y los ataques contra el mismo provocan respuestas airadas e intensas, mientras que las creencias periféricas son más modificables y afectan menos a la autoestima (Purkey, 2000). La mejora de la autoestima específica pasa por usar técnicas de reestructuración cognitiva, centradas en la canalización de distorsiones cognitivas y creencias irracionales, y en el manejo de las debilidades, críticas y errores.
- *General o caracteriológica*, o valoración global de sí mismo. Cuando hay un déficit en este tipo de autovaloración, a menudo fruto de una autocrítica rígida e inflexible, no suele bastar con modificar los

pensamientos irracionales, sino que además es necesario desarrollar una actitud menos valorativa sobre sí mismo.

Características. En relación con la autoestima conviene tener en cuenta algunas consideraciones:

- Tiene carácter dinámico. Está en constante evolución en función de las huellas que dejan las continuas interrelaciones con los demás, estando sometida a un continuo proceso de renegociación, especialmente en determinados momentos críticos, como la adolescencia, en los que la intensidad y cantidad de cambios a asimilar pueden llevar a cuestionarse la propia valía.
- Puede ser un factor de crecimiento personal o de riesgo. Mientras una alta autoestima capacita a la persona para plantearse los más variados retos, una baja autoestima puede generar problemas psicológicos incapacitantes para acometer incluso las empresas más sencillas, además de generar sufrimiento.
- Es fruto de la relación entre las aspiraciones personales y la vivencia subjetiva del éxito. El planteamiento de metas realistas y la percepción de autoeficacia que da el tener la sensación de que dichas metas se van cumpliendo sirven para mantener la autoestima.
- Tiene carácter subjetivo. Es un conjunto de creencias sobre la propia capacidad que no se corresponde necesariamente con la capacidad real. Puede haber personas con gran capacidad en un determinado campo que, sin embargo, se infravaloran, mientras otras se atribuyen una valía muy por encima de lo real.
- Es un filtro de la realidad, que sirve para regular la conducta e interpretar las situaciones.

La autoestima correlaciona con una serie de indicadores, algunos de los cuales se pueden ver en la Tabla 11.

Tabla 11.

Indicadores relacionados con la autoestima (adaptación de Romero, Casas y Carbelo)	
Baja autoestima	Alta autoestima
Autocrítica exagerada, insatisfacción crónica	Equilibrio entre satisfacción y autocrítica
Hipersensibilidad a la crítica ajena. Resentimiento pertinaz contra los críticos	Seguridad y confianza para superar obstáculos y adversidades

Indecisión crónica, pánico a equivocarse	Confianza en la propia capacidad, sin temor a equivocarse
Incapacidad para decir NO, por miedo a desagradar	Defensa de los valores propios, pese a la oposición colectiva
Perfeccionismo compulsivo	Realismo y aceptación de los errores como algo natural
Culpabilización patológica por el pasado y preocupación excesiva por el futuro	No se obsesiona por el pasado ni por el futuro, pero los tiene en cuenta para centrarse en el presente
Pesimismo y hostilidad latente	Optimismo
Negativismo generalizado	Disposición hacia las tareas
Abundancia de emociones negativas, posible caída en conductas adictivas	Capacidad para disfrutar con las más diversas actividades
Se considera insignificante para los demás	Se considera valioso para los demás
Centrado en las necesidades propias, es incapaz de pensar en los demás	Sensibilidad ante las necesidades y derechos de los demás
Agresividad o pasividad	Asertividad
Ansiedad y angustia ante las adversidades	Resiliencia, capacidad para afrontar y superar las adversidades
Baja eficacia en las relaciones interpersonales	Buen desarrollo de las habilidades sociales
Atribuyen sus éxitos a causas externas e incontrolables, y los fracasos a causas internas y controlables	Atribuyen sus éxitos a causas internas y controlables, y sus fracasos a causas externas e incontrolables
Lamentos, padecimientos	Disfrute, autoaceptación

ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA AUTOESTIMA

Las estrategias para potenciar la autoestima han de centrarse fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- Refutación de autocríticas infundadas o desproporcionadas, además del manejo adecuado de las críticas ajenas.

- Concienciación de las cualidades propias, evitando la focalización en las debilidades.
- Identificación y modificación de creencias irracionales nocivas para el sujeto.

Algunas sugerencias y actividades a tener en cuenta para potenciar la autoestima son las siguientes:

Evitar la autocrítica exagerada y autodestructiva, equilibrando puntos fuertes y débiles

Las personas con baja autoestima tienen propensión a exagerar las críticas, pudiéndose llegar al carácter patológico de las mismas. La crítica, que tiene una vertiente positiva cuando se limita a detectar errores y buscar salidas para subsanarlos, adquiere tintes tóxicos cuando se vuelve persistente (y pone en cuestión la valía personal), sucediéndose las imágenes evocadoras de fracasos y malestar.

- Equilibrar puntos fuertes y débiles. Se desarrolla del siguiente modo:
 1. Cada alumno anota en una tarjeta, de forma anónima, tres puntos fuertes y tres puntos débiles de su personalidad (Tabla 12). Es preciso anotar un punto fuerte por cada punto débil reseñado, de forma que se mantenga un equilibrio entre cualidades y defectos.
 2. El profesor mezcla las tarjetas y las reparte aleatoriamente.
 3. Cada alumno lee la tarjeta que le ha tocado en suerte como si fuera suya, resaltando los puntos fuertes y explicando cómo superaría los puntos débiles.

Tabla 12.

Puntos fuertes	Puntos débiles

Llenar el mayor tiempo posible de pensamientos y vivencias positivas

El porcentaje de tiempo diario que ocupemos nuestra mente con pensamientos, vivencias y emociones positivas irá restando tiempo disponible para las emociones negativas, creando una espiral que aumenta la satisfacción progresivamente y no deja cabida para las emisiones negativas.

- *El DÍA: el diario de nuestras vivencias.* El DÍA es un periódico imaginario que incluye en forma de noticias nuestras vivencias más relevantes de cada jornada (pensamientos y emociones). En un periódico, siempre con el mismo número de páginas, el espacio ocupado por noticias positivas se resta del espacio disponible para noticias negativas y viceversa. Podemos elaborar cada noche nuestro diario, con las noticias más relevantes del día, separando las positivas de las negativas, y sopesando si la proporción entre ambas resulta satisfactoria (Tabla 13). La lectura del diario elaborado puede servir para automotivarnos y predisponernos a mejorar el diario del siguiente día, procurando aumentar el porcentaje de noticias placenteras y disminuyendo las causantes de malestar.

Tabla 13.

EL DÍA	
Noticias positivas	Noticias negativas

Centrarse en las cualidades propias y adoptar estrategias para que los demás las aprecien

El hecho de tener que hacer patentes de forma objetiva nuestras cualidades y tener que plasmarlas en un escrito para que los demás las puedan apreciar nos permite mejorar nuestro autoaprecio.



- *Aviso clasificado.* Se pide a los alumnos que confeccionen un anuncio publicitario imaginario en el que intenten venderse a sí mismos, resaltando las cualidades que creen tener y que podrían ser apreciadas por potenciales compradores. El profesor va leyendo los anuncios, y los alumnos van diciendo a quién comprarían y por qué, elaborándose una relación de cualidades preferidas por la mayoría.

Reflexionar sobre la propia imagen (autoconcepto)

La reflexión sobre uno mismo ayuda a mejorar el nivel de autoestima, siempre que se cumplan ciertas condiciones: se debe buscar un equilibrio entre cualidades y defectos, ser respetuoso con uno mismo, darse consejos constructivos, evitar críticas destructivas e intentar evitar distorsiones cognitivas.

- *Carta a uno mismo.* Cada alumno se escribe una carta a sí mismo, imaginándose que está dirigida a su mejor amigo. En ella se pueden expresar los sentimientos y percepciones que uno tiene sobre sí mismo, así como los planes e ilusiones para el futuro. Como complemento, los alumnos que lo deseen pueden intercambiar la carta con su mejor amigo e identificar mutuamente distorsiones cognitivas del otro, ayudándose a corregirlas.

Centrar la atención en los aspectos positivos de otras personas ayuda a cultivar un lenguaje interno de autoaceptación y autoaprecio

Como la baja autoestima va unida al hecho de centrarse en los atributos negativos propios, conviene reenfocar la atención hacia las dotes propias y ajenas. Ejercitarse cotidianamente en centrar la atención en las cualidades de otras personas, incluidas las que no nos caen bien, tiene un efecto bumerán sobre la autoestima, pues combate el egoísmo y facilita la adquisición de una autoimagen más equilibrada.

- *Un nombre y una cualidad.* Cada alumno dice su nombre y una cualidad que empiece por la primera letra de su nombre. Los demás añaden otras cualidades que empiecen por la misma letra.
- *Las lentes positivas.* La forma de llevarlo a cabo es la siguiente:



1. Dividida la clase en grupos de 4-6 alumnos, un miembro de cada grupo se ofrece a ser el centro de atención de los demás.
2. Los demás miembros del grupo escriben en una hoja aspectos positivos que creen que caracterizan a su compañero.
3. Se hace un compendio de todas las cualidades anotadas, que es entregado al alumno en cuestión.
4. Se va repitiendo el ejercicio con los demás alumnos.

■ *El amigo ideal.* Es una forma anónima de elaborar un inventario de cualidades preferidas. Se propone a cada alumno que piense en su mejor amigo y que escriba en una nota las cualidades que lo adornan, sin poner el nombre de su amigo. Un alumno secretario recoge las hojas y va anotando en la pizarra las cualidades y la frecuencia con que aparece cada una de ellas, ordenándolas de mayor a menor frecuencia. Los alumnos copian la lista de cualidades preferidas por el grupo, pudiéndose plantear cada uno como propósito adquirir (o mejorar) alguna cualidad de la lista que él crea no poseer.

■ *Rueda de cualidades.* Se forma un círculo con todos los alumnos mirando hacia el centro del círculo. Cada alumno dice al oído a su compañero de la derecha un aspecto positivo que ve en él. Completada la rueda, se empieza de nuevo invirtiendo el sentido de la rueda (hacia la izquierda). Cuando se ha completado esta segunda ronda, cada alumno comunica en voz alta a la clase qué dos cualidades le han sido atribuidas.

Aceptar críticas constructivas y errores, sin que la autoestima se vea afectada

Las críticas suelen doler entre otras causas por lo que tienen de inesperado, pues generalmente se esperan alabanzas. Este efecto desaparece si se establece en un grupo una actividad exclusiva de críticas, siempre que éstas se centren en conductas y no en rasgos de personalidad o en ataques personales. Este ejercicio puede servir para mejorar la capacidad de aceptación de críticas, a la vez que permite un mejor autoconocimiento y una conciencia más clara de las propias limitaciones, con la finalidad de corregirlas. Es una forma no agresiva de manifestar críticas, ya que, al saber que todos van a recibirlas, se acentúa el carácter constructivo, equilibrado y respetuoso de las mismas.

■ *Rueda de críticas.* El modo de llevarlo a cabo es el siguiente:



1. Dividida la clase en grupos de 4-5 alumnos, cada alumno formula por escrito una crítica a cada compañero de grupo, con la condición de que cumplan los siguientes requisitos:
 - Ser constructivas.
 - Referirse a conductas y no a rasgos estables de personalidad.
 - Ser respetuosas.
2. Se pasan las notas a los interesados, que pueden reconocer o no las críticas recibidas y manifestar, si las ven justificadas, sus propósitos de cambio, solicitando ayuda a los demás.

Aceptar un cierto porcentaje de defectos y errores, evitando el perfeccionismo

No somos perfectos, pero con demasiada frecuencia actuamos como si lo fuéramos. Pretendemos tener razón en todo y actuar siempre correctamente, lo que nos sumerge en un estado de obstinación y ansiedad que acaba por volverse contra nosotros. Para luchar contra esta tendencia conviene tener presente que es humano cometer errores y tener fracasos, y que es sano aceptarlos de forma desdramatizada sin cuestionar la propia valía, para lo cual conviene entrenarse en tolerar con naturalidad un cierto porcentaje de errores y fracasos («esto forma parte de mi tanto por ciento tolerable de defectos»), sin menoscabo de hacer todo lo posible por superarlos.

Evitar errores crónicos

Hay ciertos comportamientos erróneos que tienden a repetirse persistentemente, aunque vayan seguidos de posteriores arrepentimientos y se asegure una y otra vez que no se volverá a caer en el mismo error. La detección y corrección de estos errores crónicos cobran una importancia estratégica, al propiciar mejoras continuas.

- *No tropezar en la misma piedra.* Para evitar la cronificación de errores, se pueden seguir los pasos reflejados en la Tabla 14.

Tabla 14.

Evitando errores futuros
Error crónico: _____ _____



Consecuencias negativas derivadas del mismo: _____

Lo prioritario para mí en esa situación es conseguir: _____

Si se repite la misma situación, debo evitar caer en el mismo error, para lo cual haré:

Ampliar el círculo de relaciones

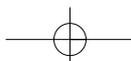
Una baja autoestima puede deberse en ocasiones a la influencia contraproducente de un pequeño número de personas con ascendencia, que conduce al sujeto a encerrarse en una única visión de la realidad, elaborando todas sus creencias a través del tamiz de las opiniones de dicho círculo cerrado. En estos casos es conveniente ampliar el círculo y conocer otras opiniones y perspectivas.

■ *Saliendo del círculo cerrado.* Un sencillo ejercicio que puede ayudar a combatir los efectos perjudiciales de la influencia de un círculo cerrado es el siguiente (Tabla 15):

1. Detección del círculo. Averiguar qué personas suelen inducir (o influir en) las creencias negativas sobre uno mismo.
2. Salida del círculo. Identificar personas ajenas al círculo habitual con quienes contrastar opiniones y a quienes pedir opinión.

Tabla 15.

Personas que forman mi círculo...	Otras personas a las que pedir parecer...





Buscar un estilo positivo de afrontamiento de errores, eligiendo una acción reparadora por cada error cometido

Buscar acciones inmediatas (pero no irreflexivas) después de cada error cometido evita el encadenamiento paralizante de ideas culpabilizadoras: se puede recurrir a una acción reparadora, una explicación o una disculpa, por ejemplo. Supone dar a los errores una dimensión adecuada, reconociéndolos, pero sin ligarlos sistemáticamente a emociones negativas como la culpa, la vergüenza o la depresión.

Sustituir automensajes tóxicos por un lenguaje preciso, descriptivo y beneficioso

El diálogo que mantenemos con nosotros mismos se convierte en ocasiones en nuestro peor enemigo, al autodirigirnos continuamente mensajes despreciativos, descalificantes o acusatorios. Este tipo de lenguaje puede ser sustituido por otro que remarque la aceptación de uno mismo y concrete los mensajes, huyendo de generalizaciones tajantes y sentenciadoras.

LA AUTOCRÍTICA PATOLÓGICA

Atacarse a sí mismo es pagar dos veces por la lección: una por el error, otra por el ataque.

Entender las críticas propias y ajenas como un *feed-back* necesario ayuda a crecer, pero no ocurre lo mismo con la autocrítica exagerada y excesivamente rigurosa, que puede alcanzar carácter patológico, por su capacidad para erosionar la autoestima. La crítica patológica suele encadenar imágenes del pasado para minar la sensación de valía, por lo que es necesario desactivarla con algunas estrategias como las siguientes:

- Detener el pensamiento, interrumpirlo bruscamente cuando nos sorprendamos encadenando autocríticas infundadas («ya basta!», «¡se acabó!», «¡ya está bien de autoflagelación por hoy!»...).
- Elaborar refutaciones por escrito que se puedan usar ante cada ataque crítico («hice lo que pude», «¡fue inevitable!», «ya está hecho», «otra vez lo haré mejor»...).
- Buscar la función o utilidad de la crítica, lo que ayuda a hacerla menos creíble («¿qué provecho saco de criticarme?»).

- Preguntar el precio a pagar: en qué nos beneficia y en qué nos perjudica.
- Crear mantras de aceptación (frases a las que recurrir para ahuyentar a la crítica, sobre todo cuando empiece a actuar), y situarlos en sitios visibles, a modo de recordatorios.
- Resaltar dotes y cualidades, repasar logros y objetivos conseguidos. Buscar una plusvalía (o frase autoelogiosa) por cada minusvalía que nos encontremos.
- Recordar momentos específicos de pequeños triunfos pasados.
- Buscar excepciones a las generalizaciones críticas.
- Usar descripciones en vez de valoraciones, huyendo del lenguaje peyorativo.
- Aceptarnos, tratarnos a nosotros mismos como nuestro mejor amigo: comprendernos, escucharnos, apreciarnos, perdonarnos.
- Vivir plenamente, en vez de estar justificándose continuamente.
- Flexibilizar deberes, evitando su efecto tiranizador, que lleva a la culpa y la autoacusación.
- Detectar y combatir las distorsiones cognitivas. Por su importancia merecen ser vistas con detalle.

LAS LENTES SUCIAS: LAS DISTORSIONES COGNITIVAS

He pasado por muchas cosas terribles en mi vida, algunas de las cuales sucedieron de verdad (MARK TWAIN)

El filósofo griego Epicteto anticipó la importancia que el modo de interpretar la realidad tiene sobre las emociones al afirmar que «lo que de verdad nos desalienta no son los hechos en sí mismos, sino la manera en que pensamos acerca de ellos». Posteriormente, Beck y Ellis también resaltaron la relación entre pensamientos (interpretaciones cognitivas o formas de entender lo que nos pasa) y emociones (formas de sentir lo que nos ocurre). Solemos elaborar juicios sobre las situaciones que nos toca vivir, y estos juicios influyen en nuestro comportamiento y en nuestras emociones, siendo especialmente perjudicial la capacidad que tienen algunos pensamientos irracionales de generar estados emocionales negativos.

En función de su relación con las emociones, podemos distinguir entre pensamientos *positivos* (que nos acercan a nuestros objetivos y pro-

ducen satisfacción) y *negativos* (nos alejan de nuestros objetivos y provocan malestar).

Además, podemos distinguir entre pensamientos *racionales* (basados en datos más o menos reales y objetivos) e *irracionales* (alejados de la realidad y basados en suposiciones, prejuicios y falsas interpretaciones de la realidad). Los pensamientos negativos e irracionales se conocen como *distorsiones cognitivas*, que son interpretaciones erróneas de la realidad, basadas en procesos emocionales más que racionales, que producen efectos desfavorables para el sujeto. Todo el mundo experimenta emociones negativas en mayor o menor medida, ya que solemos filtrar y recomponer continuamente la realidad, pero lo preocupante es cuando cobran una intensidad o frecuencia desproporcionada, convirtiéndose en la forma habitual de reaccionar y afectando a la mayor parte de conductas y relaciones interpersonales (estado emocional permanente). Habrá, pues, que empezar, para combatir las emociones negativas, por la detección y reconducción de aquellos pensamientos que desfiguran nuestra percepción de la realidad y además causan ansiedad y malestar.

Para verificar si un tipo de pensamiento o creencia puede ser catalogada como negativa e irracional (es decir, como distorsión cognitiva) se pueden seguir algunos criterios citados por Van der Hofstadt y Quiles (2002):

- Criterio de objetividad: «¿qué pruebas tengo para afirmar esto?».
- Criterio de intensidad: «¿cómo me siento al pensar esto?», «¿cuánta ansiedad me produce?».
- Criterio de utilidad: «¿para qué me sirve pensar así?», «¿me ayuda o me perjudica?».
- Criterio de lenguaje: «¿qué me estoy diciendo?», «¿cómo me lo estoy diciendo?».

Tipos de distorsiones cognitivas y creencias irracionales

A continuación se exponen algunas distorsiones cognitivas y creencias irracionales, descritas inicialmente por Beck y Ellis y ampliadas posteriormente por otros autores. Se incluye una somera descripción de cada una de ellas, algunos ejemplos usuales y estrategias para combatirlas.

Filtrado o visión de túnel

Descripción. Se ve un solo aspecto de la situación, centrandó la atención exclusivamente en él, soslayando los demás. Lo más frecuente es que

se vean sólo los aspectos negativos, que acaban por teñirlo todo de pesimismo. Según las vulnerabilidades de cada uno, se filtra uno u otro aspecto de la situación: por ejemplo, las personas ansiosas, suelen ver peligros en cualquier situación; las depresivas suelen ver pérdidas en todo, o las coléricas, injusticias.

Frases clave para detectarla: «no soporto que...», «no aguanto...», «es insoportable...», «es horrible...», «esto es un desastre», «no sabes hacer nada».

Pensamientos alternativos:

- Desdramatizar y buscar soluciones.
- ¿Qué ha pasado otras veces?
- Equilibrar, ver lo positivo.

■ *Mi túnel.* Para identificar el filtro negativo y oscurecedor que solemos aplicar a situaciones que nos causan malestar, se piensa en una situación ansiógena y se completan las siguientes frases, incluyendo en la primera aspectos negativos y en la segunda aspectos positivos de la situación:

Sólo suelo ver (lo injusto, lo peligroso, lo negativo).....
olvidando que también

■ *Las alabanzas, primero.* Consiste en prohibirnos hacer críticas hasta que hayamos formulado un número determinado de comentarios positivos. Una forma de llevarlo a cabo es obligándonos a contabilizar un cierto número de halagos (sinceros por supuesto) antes de permitirnos hacer una crítica (Tabla 16).

Tabla 16.

Comentarios positivos	Crítica

- *Reequilibrar la balanza.* Hay personas que tienen una tendencia a verlo todo de forma negativa y abusan del uso de la crítica, mientras que son parcas en dispensar halagos. Tienen umbrales muy diferentes para las críticas y las alabanzas. Podemos considerar el estilo interpretativo de la realidad de algunas personas como una balanza que está cargando todo el peso sobre uno de los brazos, el de las emociones negativas. Para recuperar el equilibrio perdido hay que centrarse en buscar, bien facetas positivas de la situación, bien soluciones a los problemas. Para ello se puede usar la imagen de una balanza que tiene en un brazo los pensamientos negativos y en el otro los pensamientos positivos, procurando que haya un equilibrio entre ambos (Figura 4).

Figura 4.



Polarización o visión en blanco o negro

Descripción. Se ve todo en términos absolutos, blanco o negro, sin percibir términos medios. No hay escalas de grises. Se divide a las personas en buenas y malas absolutas y a las situaciones en maravillosas o catastróficas.

Frases clave para detectarla. «Todo me sale mal», «soy un fracaso», «será fácil, está hecho», «esto es de sentido común», «qué mal lo estoy haciendo».

Pensamientos alternativos:

- Graduar, buscar el tanto por ciento.
- No más absolutos.



- Ser específico y concreto, describiendo situaciones en vez de juzgarlas.
 - Buscar términos medios: la tercera vía.
 - Preguntarse qué ha ocurrido en ocasiones anteriores.
 - Aceptar errores sin que afecten al juicio sobre la totalidad de la persona.
- *Ver grises.* Se analiza cualquier juicio formulado en términos absolutos, intentando convertirlo en un juicio expresado en términos porcentuales:
«Mi gris es ...% de negro y ...% de blanco».
- *Concretando.* Se sustituyen juicios descalificadores o autodescalificadores por descripciones concretas de la situación:
«Concretamente lo que ocurre es...».

Generalización excesiva

Descripción. Se sacan injustificadamente conclusiones generales a partir de hechos puntuales sin base alguna. Hay una propensión a convertir en regla general un hecho particular, esperando que este hecho se repita una y otra vez.

Frases clave. «Siempre...», «nunca...», «nadie...», «todos...».

Pensamientos alternativos:

- Evitar términos absolutos (nunca, siempre, todos...).
 - Evitar anticipaciones sobre el futuro.
 - Concretar.
 - Buscar pruebas.
 - Ser preciso.
 - Buscar excepciones.
 - «¿Cuántas veces ha ocurrido esto realmente?»
- *Nunca diré...* Esta actividad pretende evitar términos absolutos (siempre, nunca...) en las conversaciones habituales, a pesar de utilizar paradójicamente (y deliberadamente) un término absoluto en su título. Para ello, en grupos de cuatro alumnos, intercambian mensajes emocionales procurando que contengan términos de probabilidad, concretos y precisos. Cada vez que el grupo sorprenda a un alumno pronunciando un término absoluto (siempre,



nunca, todos, nadie...) se le asigna una penalización. Se repite el juego periódicamente hasta que se vayan eliminando los términos generalizadores.

- *¿Qué quiere decir siempre?* Es una actividad realizada en grupos de cuatro alumnos, que conversan sobre situaciones emocionalmente negativas sufridas en el pasado. Cada vez que un miembro del grupo pronuncia un término absoluto los demás le piden que responda a la siguiente frase: «¿Qué quiere decir... siempre? (o nunca, todos, nadie...)». El alumno debe contestar sustituyendo el término absoluto si lo considera exagerado y concretando a qué frecuencia relativa se refiere (algunas veces, a menudo, la mayoría, algunos, pocos...).

Adivinación (o bola de cristal)

Descripción. Tendencia a interpretar el pensamiento y adivinar los sentimientos ajenos sin prueba alguna. Se lee la mente ajena y se interpreta todo como intencionado, convirtiendo supuestas intenciones ajenas en certezas y sacando conclusiones apresuradamente sin tener evidencias concretas. A veces, se proyectan en los demás sentimientos y pensamientos propios («se cree el ladrón...»).

Frases clave para detectarla. «Eso lo dice por...», «tengo claro que...», «sé cierto que...», «yo no me equivoco nunca», «no les voy a caer bien».

Pensamientos alternativos:

- Averiguar qué pruebas se tienen para tomar suposiciones por certezas.
- Dejar de suponer, de ser adivino.
- Ser específico y preciso (ver ■ *Concretando*, p. 47).
- Convencernos de que no podemos saber qué piensan los demás si no nos lo dicen.
- Hacer averiguaciones y comprobaciones para contrastar nuestras suposiciones.

Catastrofismo

Descripción. Ponerse en lo peor, esperar lo peor. Estar siempre anunciando calamidades futuras. Todo tiene riesgo. Anticipar que algo va a salir mal sin dudar.

Frases clave para detectarla. «Seguro que a mí me pasa», «yo aún lo haría peor», «¿y si me pasa a mí?».

Pensamientos alternativos:

- Centrarse en el presente y no anticipar fatalidades.
- Recordar otras veces en que uno pensó lo mismo y al final no ocurrió nada.
- Preguntarse qué probabilidades hay de que ocurra lo que pensamos.

Personalización

Descripción. Creer que todo lo que dicen o hacen los demás se refiere a uno mismo. Sentir que se está en el punto de mira de los demás (para bien o para mal). Compararse con los demás continuamente.

Frases clave para detectarla. «Lo dice por mí», «se están fijando en mí».

Pensamientos alternativos:

- Comprobar, no suponer.
- Preguntar.
- Evitar comparaciones: uno tiene derecho a ser como los demás. Todos somos diferentes.
- Buscar pruebas.
- Pensar que están demasiado ocupados en ellos mismos para estar pendientes de vigilarnos.

Falacia de control

Descripción. Sentirse muy competente y responsable de todo... o sentirse por el contrario impotente y al margen de todo, sin ninguna responsabilidad. Tiene dos maneras de manifestarse, ambas extremas y disfuncionales:

- *Subcontrol.* Creer que uno no puede hacer nada por controlar los acontecimientos. Va acompañado de indefensión y de dependencia de los demás o de las circunstancias, con el consiguiente efecto paralizante. Esta variante de la falacia de control es la más nociva para la autoestima, ya que suele estar unida a la sensación de desamparo, depresión y resentimiento.
- *Hipercontrol.* Creer que todos dependen de uno. Sentirse responsable de todo. Va acompañado de la sensación de omnipotencia.

Frases clave para detectarla. «Es culpa mía», «es mi responsabilidad», «tengo que estar yo, porque si no...», «los alumnos no aprenden porque



yo no sé enseñarles», o, por el contrario: «esto no va conmigo», «yo no tengo nada que ver», «yo no puedo hacer nada si ellos no quieren».

Pensamientos alternativos:

- «Hice lo que pude.» No culpabilizarse si se ha hecho todo lo que estaba a nuestro alcance.
- Ser específico.
- Estar por encima de las cosas, distanciarse de vez en cuando.
- Buscar causas fuera de uno mismo.
- «Que cada palo aguante su vela.»
- Acotar las responsabilidades propias y ajenas.

- Carta de derechos y deberes propios. Consiste en incluir un número equilibrado de derechos y responsabilidades u obligaciones (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Carta de derechos y responsabilidades	
Tengo derecho a:	
1.	
2.	
3.	
Tengo la responsabilidad de :	
1.	
2.	
3.	

Falacia de cambio

Descripción. Se piensa que las soluciones a los problemas propios dependen de las conductas de los demás, por lo que se les presiona para que cambien, pues la felicidad propia depende de ellos.

Frases clave para detectarla. «Si no cambia la situación, no puedo...», «Si... cambiara, entonces yo podría...», «si me trataran...».

Pensamientos alternativos:

- Buscar el cambio por los propios medios.
- Empezar por preguntarse qué puede uno mismo hacer, sin esperar que los demás hagan nada («¿qué puedo hacer por mí?» «¿en qué me puedo ayudar?»).
- Decidir qué se quiere hacer y hacerlo independientemente de los otros.
- No esperar situaciones favorables: crearlas.

Etiqueta global

Descripción. Se ponen etiquetas estereotipadas e inalterables a personas o situaciones, abusando del verbo «ser» y generalizando cualidades negativas. Produce una visión del mundo y de las personas inflexible y estereotipada. Las etiquetas se aplican a uno mismo, a los demás, a las situaciones o a categorías sociales (razas, religiones, etc.).

Frases clave para detectarla. «Es un...», «soy un...».

Pensamientos alternativos:

- Concretar la situación, ser específico.
- Sustituir la designación global por una descripción precisa de lo que no gusta.
- Equilibrar, centrándose también en aspectos positivos que no entran en la descripción global.
- Buscar excepciones que escapen a la etiqueta.
- «Ese no soy yo; es sólo una etiqueta.»
- Evitar adjetivos y verbos característicos de etiquetas globales peyorativas: desastre, zoquete, fracaso, petardo, débil, torpe; perder, equivocarse, fracasar, echar a perder...

Culpabilización

Descripción. Se acusa uno de todo, tenga o no la culpa, o bien culpa a los demás, sin tener en cuenta otros aspectos posibles de la situación. Siempre se están buscando culpables, preferentemente uno mismo, lo que supone una asunción exagerada de responsabilidad, cuyo síntoma más llamativo es la disculpa constante. Suele ser inmovilizante, inhibidora de la acción, además de que la excesiva atención a uno mismo («¿cómo me estarán viendo?») resta recursos para intercambiar información o atender al otro. Suele ser síntoma de una baja autoestima.



Frases clave para detectarla. «Perdona, ha sido culpa mía», «disculpa, soy un...», «si hubiera...», «es que soy muy aburrido».

Pensamientos alternativos:

- Buscar pruebas.
- Describir, mejor que juzgar.
- Ver errores en vez de culpas y aceptarlos con intención de corregirlos pero sin culpabilizarse.
- Hice lo que pude.
- «¿Qué resuelvo culpándome?»
- Lo pasado, pasado está.
- Ocuparse del presente.
- Entrenamiento en invulnerabilidad.
- Sustituir afirmaciones autoevaluativas por descripciones.

Sentido excesivo del deber

Descripción. Se mantiene una posición rígida sobre cómo deberían suceder las cosas. Cualquier alteración de las reglas se considera insoporrible. Se está pendiente en todo momento de cumplir los deseos y exigencias ajenos, buscando su aprobación y olvidando los propios deseos y necesidades. El exceso de exigencia y de responsabilidad bloquea la eficacia en las realizaciones y aumenta la ansiedad. Tiene grandes posibilidades de desembocar en trastornos psicológicos más o menos graves.

Frases clave para detectarla. «Debería...», «tengo que...», «deberían...».

Pensamientos alternativos:

- Flexibilizar.
- De vez en cuando, priorizar deseos legítimos sobre obligaciones.
- Hacer las cosas por gusto y procurar hacer lo mínimo a disgusto.

Tener razón

Descripción. Se quiere tener razón siempre. Hay necesidad obsesiva de probar, en caso de desacuerdo, que el punto de vista propio es el correcto. No se escucha, se ignoran los argumentos ajenos. Se piensa que es imposible equivocarse.

Frases clave para detectarla. «Lo tengo clarísimo», «no tengo dudas», «sé que tengo razón».

Pensamientos alternativos:

- Escuchar activamente al otro.
- Bajar las defensas.
- Intentar ponerse en la perspectiva del otro.

- *Provocar emoción, mejor que tener razón.* Buscar una frase que provoque emociones positivas en el otro (ver Tabla 18). La necesidad de demostrar que uno tiene razón puede conducir a la persona, en ocasiones, a conseguir lo contrario de lo que pretende. A veces, se convence más procurando crear en la otra persona una determinada emoción positiva (de compartir algo, de agradecimiento, de consideración...) que aportándole razones que probablemente no entienda o no quiera aceptar.

Tabla 18.

Provocar emoción, mejor que tener razón
<p>Recuerda una discusión en la que hayas participado recientemente. Piensa una frase que podrías haber dicho (en sustitución de argumentos) y que hubiera provocado una reacción emocional satisfactoria en la otra persona.</p> <p>Frase provocadora de emoción positiva: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Perfeccionismo

Descripción. Se pretende hacer todo bien, exagerando los defectos y minimizando los aciertos. Se le ven pegas a todo. Si no está perfecto, no sirve.

Frases clave para detectarla. «Le falta...», «sí, está bien, pero...».

Pensamientos alternativos:

- Relativizar.
- Es preferible hacer algo relajado y bien, que perfecto y tenso.



- Estar por encima de las cosas.
- Medir la importancia de las cosas, ponerlas en su sitio.
- Cometer errores no equivale a ser menos válido.
- Aceptar errores, sin poner en tela de juicio la propia valía.
- Admitir que nadie es perfecto.

■ *No somos perfectos.* Cada alumno escribe en una nota un defecto suyo en sus relaciones con los demás (Tabla 19). Se reparten las tarjetas al azar, y cada uno lee la tarjeta que le ha tocado, aportando a continuación una alternativa para superar dicho defecto. Los demás alumnos pueden añadir soluciones, que son anotadas debajo del defecto confesado.

Tabla 19.

No somos perfectos (reconocimiento de defectos)	
Reconozco que (soy, hago, digo, me comporto...):	_____
_____	_____
_____	_____
Alternativas para superarlo:	_____
_____	_____
_____	_____

Razonamiento emocional

Descripción. Creer que las cosas son como uno las siente. Identificar sentimientos y realidad.

Frases clave para detectarlo. «Si me siento mal, es porque habré hecho algo mal», «cuando me siento así, es porque es cierto que...».

Pensamientos alternativos:

- Ser específico, más que valorativo.
- Omitir palabras con carga emocional (amor, odio, deprimido...).
- Evitar términos muy abstractos.
- «Mis sentimientos no son automáticamente verdaderos.»

Falacia de recompensa divina

Descripción. Esperar que el futuro lo arregle todo, sin hacer nada en el presente. Esperar que las cosas cambien por sí solas. El efecto es una gran acumulación de malestar y resentimiento, que va aflorando en situaciones futuras.

Frases clave para detectarla. «Con lo que he hecho y no me lo agradecen», «algún día nos irán mejor las cosas».

Pensamientos alternativos:

- Buscar acciones presentes.
- Actuar ya.
- No confundir deseo y realidad.

Falacia de justicia

Descripción. Valorar como injusto lo que no se ajusta a nuestros deseos. Creer que uno es el único que actúa justamente.

Frases clave para detectarla. «No es justo que...», «no hay derecho a...».

Pensamientos alternativos:

- No confundir lo que se desea con lo justo.
- Atender a los deseos de los demás.
- Entender que los deseos de los demás pueden ser diferentes a los de uno.

Ejercicio aplicable a cualquier distorsión cognitiva

■ *Cambiando de lentes:* la reestructuración cognitiva. Las distorsiones cognitivas descritas anteriormente pueden abordarse en el aula mediante ejercicios de *reestructuración cognitiva*, técnica cuyo objetivo es identificar, analizar y modificar los pensamientos e interpretaciones distorsionados que las personas experimentamos en determinadas situaciones y que no se corresponden con la realidad. A continuación se presenta un ejemplo de actividad a realizar, previa explicación a los alumnos de los diferentes tipos de distorsiones cognitivas. La actividad consta de los siguientes pasos (Tabla 20):

1. Elegir una distorsión cognitiva en la que solamos incurrir a menudo.
2. Analizar dicho pensamiento, viendo si en nuestro caso concreto se ajusta a la realidad o es una interpretación subjetiva producto de nuestro estilo cognitivo.



3. Buscar una frase o pensamiento alternativo que permita superar dicha distorsión (puede ser alguna de las propuestas anteriormente u otra concebida por uno mismo).
4. Planificar un guión de acción para futuras ocasiones en que se presenten las mismas situaciones y los mismos pensamientos distorsionados.
5. Adoptar una frase como mantra durante unos días, usándola como antídoto para contrarrestar la aparición de la distorsión. Una vez que se consiga inhibir la aparición de la distorsión cognitiva seleccionada, se puede pasar a otras distorsiones hasta controlar aquellas en las que incurrimos más frecuentemente y nos causan mayor malestar.

Tabla 20.

Cambiando de lentes
Describe una situación reciente en la que crees que tus pensamientos han sido desmesurados o no se han correspondido con la realidad.
Situación: _____ _____
Pensamiento distorsionado: _____ _____
Tipo de distorsión: _____ _____
Sentimientos que me produjo: _____ _____
Pensamiento sustitutivo que utilizaré si se vuelve a presentar la misma situación: _____ _____
Conducta alternativa que realizaré para evitar sensaciones indeseadas: _____ _____
La frase que me puede ayudar a recordar fácilmente mis intenciones es (puedes tomarla de los ejemplos de la tabla): _____ _____

RESILIENCIA

Es un término proveniente de la física que se refiere a la capacidad de un cuerpo de recuperar su forma original después de haber sufrido una deformación (por ejemplo, una pelota de tenis, después de rebotar en una pared). En el campo educativo se refiere a la «capacidad de superación de las adversidades, saliendo fortalecido y transformado positivamente por la experiencia» (Rutter, 1993). Incluye la capacidad de sobreponerse a los efectos nocivos de la adversidad, convirtiéndolos en factores de crecimiento personal y utilizándolos como revulsivo para mejorar la capacidad de afrontamiento de futuros contratiempos. Los fracasos, rechazos, acusaciones, críticas o temores, junto a las adversidades objetivas, como la pérdida de un ser querido o un revés económico, son ejemplos de situaciones que la resiliencia puede ayudar a superar. Diversos estudios han comprobado que las personas que desde temprana edad han visto todas sus dificultades allanadas por otros (padres sobreprotectores, especialmente), suelen acabar reblandeciéndose y careciendo de la capacidad de superar la más el más mínimo obstáculo, mientras que, por el contrario, las personas que se han visto expuestas desde la infancia a ciertos retos con la responsabilidad de superarlos autónomamente, desarrollan la capacidad de resolver eficazmente las nuevas situaciones problemáticas que se les presenten.

Ante los contratiempos caben dos respuestas antagónicas:

- El *abatimiento* (hundirse), respuesta poco adaptativa y totalmente disfuncional, que genera pasividad y pensamientos autodestructivos, y afecta negativamente a la autoestima.
- La *resiliencia* (crecerse), respuesta adaptativa y funcional que fortalece la autoestima y tiene carácter automotivante.

El entrenamiento en resiliencia permite aumentar la invulnerabilidad y la capacidad de recuperación ante vivencias traumáticas, siempre que se sigan unas condiciones mínimas:

- Iniciallo antes de que aparezcan las adversidades.
- Empezar con una fase de mentalización previa, que cree una disposición favorable.
- Realizarlo convergentemente desde la familia y la escuela, unificando criterios y procurando evitar ambientes con límites laxos y poco definidos, pues son los peores enemigos de la resiliencia. Un



ambiente educativo familiar y escolar basado en normas democráticas y firmes combinadas con apoyo social de al menos una persona significativa (de dentro o de fuera de la familia) es el mejor clima para formar personas con una robusta autoestima y alta capacidad de resiliencia.

El entrenamiento en resiliencia comprende tres fases:

1. Resistencia a la destrucción (*sobreponerse, resistir*).
2. Capacidad de reconstrucción bajo circunstancias adversas (*reconstruirse*).
3. Fortalecimiento de defensas con vistas a una posible reaparición de adversidades en el futuro (*fortalecerse*).

Tipos de dificultades. Las adversidades, según vayan ligadas a dificultades superables o insuperables, han de afrontarse de manera diferente. Mientras ante las primeras hay que centrarse en superar los obstáculos reales de la situación y eliminar las causas de las dificultades (*resolver el problema*), ante las dificultades insuperables deberemos centrarnos en afrontarlas con el menor daño posible, adoptando un enfoque proactivo y positivo (*procurar que no nos afecten*). Los conflictos interpersonales que aparecen en clase durante un curso son ejemplo de situaciones en las que se pone a prueba la capacidad de resiliencia del profesor: la forma de afrontarlos puede determinar que un profesor se hunda en la impotencia o los aproveche para favorecer su desarrollo personal a la par que los resuelve eficazmente. El estilo resiliente de afrontamiento considera los conflictos no como una afrenta o un ataque personal, sino como un reto profesional o personal que permite encontrar una solución creativa.

ESTRATEGIAS PARA REFORZAR LA RESILIENCIA

Las estrategias encaminadas a mejorar la capacidad de resiliencia aumentan su eficacia cuando se trabajan en los momentos en que uno se siente bien, anticipando y visualizando futuras situaciones adversas.

Algunas estrategias para reforzar la resiliencia son:

Exposición gradual. La autoexposición a situaciones sociales problemáticas de dificultad gradual y controlada ayuda a adquirir cierta capacidad de *inmunización ante la adversidad* (Rutter). La sobreprotección actúa en sentido contrario, creando indefensión e incapacidad para hacer frente a las adversidades sin ayuda ajena, provocando la dependencia de

agentes externos. Además de fomentar hábitos de autoexposición a situaciones de riesgo controlado, la familia y el profesor pueden inducir la exposición del alumno o hijo a dichas situaciones mediante la proposición de *retos óptimos*, es decir, de cierta dificultad, pero superables con un esfuerzo razonable, no desmesurado.

Des-preocuparse: estar por encima de las cosas. Pensar que no es tan grave, tomar distancia, relativizando la importancia de los problemas, en la medida de lo posible («podría haber sido peor», «no es tan grave», «se va a solucionar»). Especialmente conviene relativizar los rechazos, fracasos y errores, a menudo magnificados. La mayoría de los problemas de los que se suele hablar en el mundo educativo están sobredimensionados y conviene situarlos en un plano menos corrosivo emocionalmente, para que nos afecten lo mínimo necesario.

Hacerse invulnerable. La capacidad destructiva de los acontecimientos adversos sobre la mente de cada sujeto depende en gran medida de su mayor o menor *vulnerabilidad* ante los mismos. La *vulnerabilidad* se puede aminorar mediante el convencimiento de que uno puede controlar cuánto le debe afectar una situación, como si estuviera protegido por una capa que le vuelve insensible, pudiendo llegar a tener la certidumbre de que nada le puede afectar. La *ilusión de invulnerabilidad* (como un impermeable que nos protegiera de la lluvia) puede fortalecer nuestra resistencia al estrés, la capacidad de recuperación ante los fracasos y la resistencia ante las preocupaciones y el abatimiento. Supone una auto-prohibición de los enfados desmesurados, las actitudes depresivas desproporcionadas y las culpabilizaciones compulsivas. Algunas frases que pueden ayudar son: «nada me va a afectar demasiado», «nada es demasiado importante», «nada podrá conmigo».

Esperar a relajarnos. La tensión no dura toda la vida. Conviene pensar que dentro de poco nos sentiremos mejor y que lo peor ya habrá pasado. El tiempo irá poniendo las cosas en su sitio, y lo que está mal mejorará. Esta estrategia, propuesta en el apartado del autocontrol, es igualmente válida para aumentar la resiliencia. Ayudan a ello frases de diálogo interior tales como: «pronto, esto pasará», «esta sensación negativa va a perder intensidad progresivamente», «otras veces me he sentido igual de mal y al final ha pasado».

Abrir horizontes: visualización de éxitos futuros. Las dificultades presentes se abordan mejor cuando se visualizan futuros éxitos y satisfaccio-



nes, al acotar la duración e intensidad del malestar presente y atisbar horizontes más despejados.

Ocuparse, mejor que preocuparse («¿qué puedo hacer ahora?»). Hay en las situaciones desagradables una tendencia a encadenar pensamientos cada vez más culpabilizadores e improductivos: estar siempre preocupado por cualquier cosa, sufrir por todo, anticipar desgracias, culpabilizarse continuamente. Para combatir este «efecto bola de nieve» se puede sustituir la cadena de pensamientos irracionales y negativos por alguna acción que ayude a superar el problema y, a la vez, provoque la interrupción de dicha cadena paralizante y autodestructiva. Para ello se puede elaborar un pequeño listado de cuatro o cinco *actividades* utilizables en cualquier situación problemática (Tabla 21). Es preferible que la actividad sea manipulativa (también puede ser mental si es absorbente), que se pueda desarrollar individualmente y que no precise de material alguno o sea muy accesible.

Tabla 21.

Actividades

Desdramatizar. Cuando la situación lo permita, el humor y el desenfado al afrontar los contratiempos generan actitudes positivas que permiten convertir las ansiedades o temores en simples accidentes circunstanciales superables en el tiempo.

Buscar una vía de desfogue: la distracción. Desviar la atención hacia una actividad placentera y distraída (es decir, que absorba nuestra atención, pero también la ansiedad y nuestras preocupaciones y sufrimientos) ayuda a disolver el disgusto y es un recurso útil cuando el problema causante de la emoción negativa es difícil de resolver. La distracción, aunque sea mediante una actividad forzada artificialmente, permite centrarse en lo externo a la vez que se reduce la atención a los procesos internos perniciosos.



Centrarse en el entorno más próximo. Otra forma de combatir el efecto «bola de nieve» consiste en bloquear los pensamientos negativos desviando la atención hacia los estímulos agradables de nuestro entorno físico, por ejemplo: contemplación activa y sucesiva de los diferentes objetos de una habitación, comprobando sus colores, formas y textura, apreciar su belleza, concentrándonos en aquellos que nos resultan más atractivos; si estamos en un espacio abierto, pueden servir los objetos de la calle o elementos del paisaje. Se va pasando de un objeto a otro hasta que, al estar la mente totalmente concentrada en lo que nos rodea, se produzca la sensación de liberación mental y haya desaparecido la opresión emocional.

Cultivar un estilo atribucional interno y controlable. Solemos explicar nuestros éxitos y fracasos buscando las causas que los han provocado, unas veces *externas* (la suerte, las circunstancias, obstáculos), otras *internas* (esfuerzo, capacidad...). La atribución *interna* empuja a la persona implicada a reaccionar ante los contratiempos, mientras la *externa* produce pasividad e indefensión. Por otro lado, podemos atribuir los efectos de nuestras acciones a causas *controlables* (esfuerzo, perseverancia, fuerza de voluntad...) o *incontrolables* (inteligencia, destino...), siendo el estilo atribucional controlable el que permite adoptar decisiones y realizar conductas que modifiquen nuestro rumbo en beneficio propio. Cultivar en los alumnos (y en los profesores, por supuesto) un estilo *interno y controlable* aparece como una de las medidas más aconsejable para superar adversidades.

Ante cada fracaso, un plan. Todo el mundo tiene, en mayor o menor medida, tropiezos y fracasos. Lo importante es saber afrontarlos eficazmente, y una forma de hacerlo es asumiendo como principio que «*a cada fracaso debe seguirle un plan de superación*». Se adopta así una forma proactiva y resiliente de afrontar dificultades que libera a la persona de emociones negativas como la depresión y la pérdida de autoestima, a la vez que promueve el crecimiento personal y la fortaleza mental.

Abordar los problemas en compañía. Tener el apoyo incondicional de al menos una persona significativa dentro de la familia y otra fuera proporciona seguridad y fuerzas para acometer los retos planteados. La comunicación de las adversidades y obstáculos a una persona de confianza y la búsqueda conjunta de soluciones aporta siempre un valor añadido sobre el afrontamiento en solitario, pues al valor catárquico de contar lo que a uno le preocupa se añade la posibilidad de descubrir otras perspec-



tivas mediante la escucha activa («uno más uno, tres»). Puede servir como ejemplo la siguiente actividad:

- *La rueda de las ayudas.* Con esta actividad se pretende estimular la solidaridad y la cooperación entre todos y cada uno de los miembros de la clase. El desarrollo es el siguiente:
 1. Cada alumno anota en un papel un problema que le preocupe especialmente.
 2. Se forman dos círculos concéntricos, de forma que cada miembro de un círculo quede mirando de frente a otro miembro del otro círculo. Cada miembro del círculo interior muestra al alumno que tiene enfrente el papel-problema, y éste ofrece algún tipo de consejo. Si éste convence a la persona del círculo interior (demandante de ayuda), salen de la rueda ambos alumnos y se sientan en un aparte para ampliar y concretar la ayuda, transformándola en un plan de acción.
 3. Cuando el consejo aportado por el miembro exterior no es considerado adecuado, se rota para buscar otro compañero que pueda aportar una nueva solución, y así sucesivamente hasta que todos los alumnos consiguen su asesor. Si hay algún alumno que no queda satisfecho con ninguna solución propuesta, se pospone su caso para una puesta en común colectiva.
 4. Cada pareja formada (demandante de ayuda y asesor) expone a toda la clase el problema planteado y el consejo dado, pudiendo los demás tomar nota por si se le presentan problemas similares.

A continuación (o en otra sesión, si no diera tiempo), los que formaban el círculo interior (demandantes de ayuda) pasan al círculo exterior y viceversa, y se repite el mismo proceso, pero con los papeles invertidos.

Redimensionar. Supone poner las cosas en su sitio, especialmente aquellas insignificancias magnificadas que nos causan malestar. Para ello cabe plantearse la pregunta: «¿Cuánta importancia tiene esto?» y, a ser posible, calificar la importancia de 1 a 10 en comparación con otros problemas posibles (enfermedades muy graves, quebrantos económicos, desestructuración familiar...). Normalmente, la comparación con otros males posibles de mucha mayor gravedad devuelve nuestros problemas a su verdadera dimensión y reduce su carga emocional negativa.

Entrenar la aceptación del NO revulsivo. La no consecución de un objetivo puede ser fuente de irritación y frustración, o bien servir de revul-

sivo para redoblar esfuerzos con el fin de alcanzar la meta propuesta o renunciar a ella, si no se considera razonable. Estos tipos de respuesta refuerzan la fuerza de voluntad, entendida como capacidad de resistir tentaciones, de superar obstáculos o de renunciar a objetivos apetecibles pero inconvenientes. Una forma de entrenar la *resistencia a la frustración* es marcándose uno mismo una renuncia al día, un NO TÁCTICO que endurezca nuestra fuerza de voluntad («hoy voy a renunciar a ...»).

Estar por encima de las cosas (surfing emocional). Es un entrenamiento de la invulnerabilidad, es decir, aprender a que los problemas nos afecten lo mínimo imprescindible. Se compara el problema que nos afecta con una gran ola que nos envuelve y que está a punto de tragarnos. Pero tenemos una tabla de surf, con la que podemos situarnos por encima de la ola y evitar que acabe por envolvernos. Subirse a la tabla de surf equivale a tomar distancia, estar por encima de las cosas y dominar las situaciones en vez de que ellas nos dominen a nosotros («estoy por encima de...»).

Fotos conmovedoras. Cada alumno trae a clase una selección de fotos de periódicos o revistas que le provoquen emociones especiales por diferentes motivos. Se hace una exposición en clase y cada uno explica qué emociones le produce cada foto. Los demás comentan si comparten o no las mismas sensaciones. Las fotos preferidas pueden dejarse permanentemente en la clase.

Promover actividades que incentiven valores prosociales (solidaridad, tolerancia, respeto, aceptación mutua...). El tratamiento sistemático de contenidos transversales relacionados con valores como la solidaridad o la tolerancia ayuda a adoptar una actitud de compromiso y fortaleza ante los problemas propios y ajenos, en la línea de la resiliencia. Conviene que el tratamiento sea práctico, mediante actividades no académicas que tengan carácter voluntario y creativo.

LA SUPERACIÓN DEL MALESTAR

Bastante dolor inevitable hay para añadir dolor evitable e innecesario

El malestar. Se puede definir el malestar como un estado emocional negativo, más o menos permanente, derivado de ciertas vivencias percibidas como insatisfactorias y amenazantes para la autoestima o la integridad física o mental. Aunque en ocasiones está provocado por causas objetivas (origen externo), es más frecuente que se derive, no de la situación,

sino de la interpretación de la misma (origen interno), por lo que conviene centrarse en la búsqueda de estrategias para modificar dicha interpretación, mediante la reducción de la *vulnerabilidad* ante las presiones ambientales. Cuanto mayor sea la predisposición personal, menor será la presión ambiental necesaria para desencadenar las crisis ligadas al desempeño profesional, ya que profesores que comparten condiciones ambientales similares se ven afectados por ellas de manera muy diferente.

El malestar docente. En la profesión docente, debido, entre otros múltiples factores, al entrecruzamiento y acumulación de demandas complejas y cambiantes, se generan múltiples tensiones que, cuando se asientan sobre cierta predisposición personal, pueden provocar estados de incomodidad que, si son estables, acaban por traspasar el ámbito profesional para confundirse con el personal e incluso a veces generar cuadros de crisis patológicos. Los dos focos principales de malestar docente son los problemas de disciplina y desmotivación de los alumnos por un lado, y las relaciones negativas entre profesores por otro. La repetición cíclica de los mismos procesos y rutinas profesionales con las mismas personas provoca la aparición de reacciones circulares cerradas (Fierro, 1993) ligadas al desempeño por parte de la persona tanto del *rol institucional* (con sus comportamientos típicos prefijados por la Administración) como del *rol personal* (determinado por los ajustes que cada persona hace del rol institucional para amoldarlo a sus características personales).

Estrategias para combatir el malestar docente

Si está provocado fundamentalmente por las condiciones ambientales (adaptación de Fierro, 1993):

- Intentar cambiar la situación:
 - Mediante acciones directas individuales.
 - Buscando alianzas que permitan lograr el cambio con acciones conjuntas.
 - Proponiendo, solicitando o exigiendo el cambio a las entidades o personas que tienen la posibilidad de hacerlo.
- Cambiar las disposiciones organizativas de la clase, las estrategias metodológicas, los materiales didácticos o los espacios donde se desarrollan las clases.
- Buscar actividades alternativas fuera del horario laboral sin relación con la docencia.

- Incrementar la vida social fuera del centro de trabajo, procurando que las conversaciones en los encuentros sociales no giren alrededor de la docencia.
- Cambiar, cuando no se encuentre otra salida, de nivel de enseñanza, de alumnos o de entorno laboral.
- Hacer regularmente ejercicio físico moderado, a ser posible, antes de comenzar la jornada laboral, procurando mantener el cuerpo relajado y activo. Si este ejercicio se hace en compañía, y se evitan las conversaciones relacionadas con el trabajo, los efectos benéficos se multiplican.

Si está provocado por causas internas

Ligado generalmente a un déficit en algunas habilidades sociales y emocionales, este tipo de malestar ha de ser combatido mediante la ruptura de lo que Corbin llama ciclos patológicos de acción, es decir, modificando las secuencias «pensamiento → emoción → acción» ineficaces para hacerlas más funcionales y satisfactorias. Algunas estrategias y actividades para evitar o atenuar la sensación de malestar docente son las siguientes:

- Detectar el malestar y sus causas, es decir, localizar los pensamientos y creencias irracionales que lo provocan.

■ *A la caza del malestar.* El registro por escrito del malestar permite analizarlo posteriormente de forma sosegada, con el fin de prevenir futuros descontentos. Una forma de hacerlo es la siguiente:

1. Se pide a los alumnos que anoten durante una semana en una ficha similar a la de la Tabla 22, de forma breve y descriptiva, las situaciones de roce interpersonal que en clase o en el centro les hayan provocado malestar.
2. Identificadas las causas del malestar, se buscan conductas o pensamientos propios que podrían servir para superar ese malestar en el futuro.
3. Se formula alguna petición de cambio a las personas relacionadas con el propio malestar o causantes del mismo.
4. Se reparten aleatoriamente las tarjetas, cada uno lee la que le ha caído en suerte y se abre un debate sobre la eficacia de las estrategias propuestas en la ficha, y se añaden por escrito en la ficha las sugerencias que el grupo vaya proponiendo.
5. Al finalizar la sesión, se ponen sobre una mesa todas las fichas, y cada alumno recoge la suya.



Tabla 22.

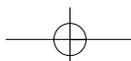
Me molesta...
Para evitar que me vuelva a suceder haré...
Pediré/procuraré que otro haga...

- *A la caza del bienestar.* Lo mismo se puede hacer con las situaciones y conductas que causan bienestar (propias y ajenas), sólo que en vez de buscar respuestas alternativas, se identifican conductas que permitan incrementar la probabilidad de aparición de dichas situaciones gratas (Tabla 23).

Tabla 23.

Me agrada...
Para que me ocurra con más frecuencia haré...
Pediré/procuraré que otro haga...

- *Superando el malestar.* Permite detectar reacciones propias o ajenas causantes de malestar y buscar soluciones eficaces. Una forma de llevarlo a cabo es:



1. El profesor reparte una etiqueta adhesiva (post-it) a cada alumno, para que anote en ella una situación reciente que le haya provocado malestar. Pueden solicitar más etiquetas si lo desean.
2. Se pegan en la pizarra las etiquetas, agrupando las que describan situaciones similares en una misma columna.
3. Se proponen soluciones para superar cada situación, empezando por la que haya sido planteada por un mayor número de alumnos. Se decide por votación a mano alzada si se acepta o rechaza cada solución propuesta, procurando seleccionar al menos dos soluciones. Un alumno, que actúa de secretario, anota las situaciones, soluciones y el número votos de cada solución, según el modelo de la Tabla 24.
4. A la hora de debatir y seleccionar soluciones conviene diferenciar las propuestas tendentes a resolver la situación y las que están enfocadas a cambiar la interpretación de la misma. En las soluciones centradas en cambiar la situación hay que tener en cuenta las posibilidades de ejecución, desechando las que dependan de terceras personas o estén fuera de nuestro alcance.

Tabla 24.

Situación problemática			
Soluciones centradas en cambiar la interpretación de la situación	Votos	Soluciones centradas en cambiar la situación (buscar soluciones posibles, realistas, dependientes de nosotros)	Votos

- Me enfado cuando los demás... Este ejercicio sirve para detectar conductas ajenas que provocan enfado y preparar respuestas para evitarlas o superarlas. Las fases de que consta son:



1. Se pide a los alumnos que completen las frases de la Tabla 25 en una hoja anónima sin poner marcas y en letras mayúsculas, y se proponen reacciones que eviten en el futuro la repetición de las conductas provocadoras del enfado.
2. Se reparten las tarjetas aleatoriamente y cada uno lee en voz alta la tarjeta que le ha tocado como si fuera la suya propia. Los demás miembros de la clase pueden aportar ideas para superar la situación o evitar la reacción de enojo.

Tabla 25.

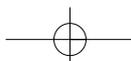
Me enfado cuando los demás _____
Me siento _____
Hago/digo _____
En el futuro, cuando se vuelva a repetir la misma situación:
Pensaré _____
Haré/diré _____

- *Los demás se enfadan conmigo cuando...* Del mismo modo que nos enfadamos con los demás, también somos fuente de enfados ocasionales para los demás. Para mantener relaciones de reciprocidad positiva, en las que se establezcan intercambios gratificantes entre unos y otros, es preciso que uno también se plantee las situaciones de enojo que suele provocar en los demás para procurar mitigarlas o evitarlas, y para ello lo primero es conocer estas situaciones y las variables que las mueven. En esta actividad se pide a los alumnos que completen las siguientes frases en una hoja (Tabla 26):

Tabla 26.

Los demás se enfadan conmigo cuando yo hago/digo:

Si me demuestran enfado, yo aquí me siento _____
y hago/digo: _____



Esta forma de reaccionar la considero:

- Apropiaada. Volvería a actuar así.
- Es variable, depende de las circunstancias.
- No me gusta, pero no puedo controlarme.
- Me da rabia reaccionar así.
- Me suelo arrepentir después.

- *Completar frases.* El profesor reparte a cada alumno una tira de papel, en la cual está escrita una frase incompleta referida a una emoción o estado de ánimo que cause malestar (Tabla 27). Cada alumno completa la frase que le ha tocado en suerte, y en grupos de 4-6 alumnos se comentan las frases encomendadas a los miembros del grupo, buscando una estrategia eficaz para cada frase, que anotan en el reverso de la tira. Por último, en gran grupo, se leen todas las frases y sus correspondientes estrategias para superar el malestar, pudiendo cualquier alumno proponer nuevas estrategias.

Tabla 27.

Me siento mal cuando...
Sufro cuando...
Me siento avergonzado cuando...
Me ha decepcionado mi mejor amigo cuando...
No puedo soportar que...
Me preocupa muchísimo...
Estoy resentido con... por...



Siento envidia de un amigo por...
Me siento impotente cuando...
Me desespera...
Me causa terror...
Me duele mucho que...
Siento remordimiento por...
Estoy arrepentido de...
Por mi culpa...

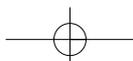
■ *Ejercicios de visualización.* Los ejercicios de visualización ayudan a cortar ciclos de malestar y a eliminar cadenas de pensamientos irracionales, además de facilitar la relajación y la concentración en estímulos agradables. La visualización se puede orientar tanto a las diferentes modalidades sensoriales como a situaciones sociales y emocionales, y resulta conveniente empezar por entrenarse en visualizar estímulos sensoriales sencillos. Algunos ejemplos a practicar son:

- Escuchar el silencio. Para ello, con los ojos cerrados y en un lugar cómodo, se intentan escuchar todos los ruidos presentes a la vez, concentrándose en ellos. A continuación, se intenta escuchar el silencio por detrás de todos los ruidos.
- Visualizar formas. Se intenta imaginar una hoja blanca con un círculo negro, delimitando bien el contorno del círculo y con-



centrándose en la intensa negrura del círculo y en la blancura de la hoja, pasando sucesivamente durante algunos segundos de la visualización de la nitidez del contorno a la visualización de la negrura del círculo y a la blancura de la hoja. A continuación, se pide que sustituyan el círculo negro por otro amarillo muy intenso, repitiendo el mismo proceso que en el caso anterior. Se pasa a visualizar otras formas y colores, por ejemplo un triángulo rojo.

- Decorar la habitación favorita. Una forma de visualización más compleja, pero aún dentro del campo perceptivo inmediato, es concentrarse en la habitación o rincón de la casa preferido e imaginarlo con muebles y objetos que nos gusten, recorriendo mentalmente la estancia con lentitud, fijándonos en todos los detalles y objetos que nos agraden especialmente y recreándonos en las cualidades que más nos gustan (colores, formas, etc.).
- Visualizar situaciones sociales. Una vez se haya conseguido cierta desenvoltura en la visualización de estímulos sensoriales más o menos simples, se puede pasar a representarse situaciones de relación interpersonal en las que nos encontramos a gusto. Para ello se puede recurrir a recuerdos agradables, momentos en los que hemos disfrutado especialmente o pequeños éxitos pasados, pero también podemos imaginarnos situaciones futuras en las que nos sentimos tranquilos y satisfechos. Un viaje futuro con una compañía agradable, un pequeño éxito profesional o la recepción de una buena noticia inesperada pueden servir de ejemplos de situaciones interpersonales a visualizar.





LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

La relación profesor-alumno tiene unas características peculiares que la diferencian de los otros tipos de interacciones que se dan en un centro escolar:

- Son relaciones sujetas a un *guión preestablecido*, en las que las metas a conseguir están predeterminadas en gran medida.
- Son relaciones *entre desiguales*.
- Ambos (profesor y alumnos) tienen unos roles *perfectamente diferenciados y complementarios*, que determinan el tipo de relación entre ellos.
- Son relaciones *formales*, basadas en protocolos estandarizados y sujetos al desempeño de roles oficiales definidos institucionalmente, pero influidas por factores informales que a menudo cobran mayor importancia que los formales.
- Son *complementarias* a las relaciones entre iguales, y cumplen funciones propias que no pueden suplir a las relaciones que el alumno mantiene con sus compañeros y que también se rigen por reglas propias.

No obstante, y a pesar de la especificidad y formalidad de la relación profesor-alumno, hay una amplia gama de comportamientos aparentemente informales que modelan la relación y acaban por determinar desde el grado de influencia social que el profesor tiene hasta el nivel de empatía que le va a unir a sus alumnos. Para desplegar todo su potencial de influencia sobre sus alumnos, debe optimizar su capacidad para detectar y manejar emociones ajenas, percibiendo descontentos, controlando enfados, superando interrupciones de clase o convirtiendo ambientes con carga emocional negativa en contextos cálidos. Todo ello se puede resumir en la capacidad para *entender la situación*, que engloba una serie de variables entre las cuales están las siguientes:

- Observación activa del alumno.
- Canalización de conductas típicas, ligadas a los roles informales.
- Potenciación de la empatía con los alumnos.
- La asertividad como forma habitual de interrelacionarse.



OBSERVACIÓN ACTIVA DEL ALUMNO

En ocasiones un profesor y algunos de sus alumnos son unos perfectos desconocidos después de haber pasado todo un curso juntos en una misma habitación realizando actividades conjuntas e intercambiando mensajes continuamente. No siempre compartir un espacio común es garantía de mutuo conocimiento y aprecio, sino que ha de darse además una actitud de atención hacia el otro. En el caso del profesor, precisa conocer a sus alumnos para poder interactuar con ellos e influirles positivamente, para lo cual ha de explorarles y saber qué sienten y piensan, adoptando una actitud escrutadora, de observación activa, poniéndose en la perspectiva del alumno para poder apreciar la «otra cara de la moneda». Algunas *características* a observar son:

- *Qué les gusta* (intereses). Detrás de la actitud de cada alumno hay una combinación de intereses que explican su conducta, por lo que su conocimiento es un paso previo para reconducir actitudes inadecuadas.
- *Qué se les da bien* (aptitudes y destrezas). Las habilidades y destrezas de cada alumno, a menudo relacionadas con sus intereses, son un buen vehículo de enganche para poder hacer participar a algunos alumnos más reticentes en la dinámica de la clase.
- *Qué rol representa en clase*. El rol desempeñado por cada alumno engloba los dos aspectos anteriores y los refleja mediante conductas persistentes de carácter funcional, que le suministran los refuerzos necesarios para mantener su autoestima en niveles satisfactorios.

Conociendo estos tres rasgos, el profesor puede incorporar las aptitudes e intereses del alumno al desarrollo de la clase, y reconvertir los roles inadecuados y potenciar los adecuados. Se puede utilizar para ello un listado de alumnos al que se añaden tres columnas donde se anotan los roles, intereses y aptitudes relevantes de cada alumno (Tabla 28). El profesor puede ir rellenando paulatinamente a lo largo del primer trimestre las diferentes casillas mediante la observación y escucha activa de conversaciones informales, mediante el uso de redacciones o bien mediante preguntas directas sobre aficiones y ocupaciones en el tiempo libre, u otras formas que considere convenientes. La finalidad de esta hoja de registro es aprovechar cualquier ocasión espontánea o inducida por el profesor en la clase para que el alumno pueda cobrar protagonismo desplegando sus gustos y destrezas, poniendo ejemplos o explicando cómo lleva a cabo determinadas tareas o construcciones.



relación profesor-alumno y para el proceso enseñanza-aprendizaje) resulta el siguiente paso, en el que se etiqueta al alumno como una mala persona, con su connotación fatalista («es una mala persona», «no está bien de la cabeza», etc.). Centrar la atención en las conductas, evitando en la medida de lo posible etiquetas globales y descalificaciones a la persona, hace más fáciles los cambios de rumbo y permite al alumno conocer con mayor exactitud los cambios que se le demandan.

Trabajar juntos («¿Qué podemos hacer para arreglar esto?»). Un error frecuente cuando la relación profesor-alumno se ha deteriorado es considerar que el problema pertenece únicamente a la otra parte (atribución externa), y, por lo tanto, es la única que tiene que cambiar para recomponer la situación. Frente a esta perspectiva, está la de considerar que si los dos son parte del problema, han de ser ambos parte de la solución. La actitud de trabajar juntos para conseguir una solución favorable para todas las partes, sin perjuicio de las obligaciones insoslayables de cada uno, suele mejorar la relación y ayuda a desmontar la actitud obstruccionista del alumno.

CANALIZACIÓN DE CONDUCTAS TÍPICAS LIGADAS A LOS ROLES INFORMALES

Un *rol* es el conjunto de conductas ligadas a la posición de un miembro en un grupo (Argyle, Furnham y Graham, 1981). El rol está compuesto por conductas repetitivas de gran valor adaptativo, y en él confluyen una serie de expectativas compartidas sobre cómo se debe comportar cada persona en las distintas situaciones típicas a las que ha de enfrentarse como componente de un grupo. El conocimiento de los roles (especialmente los informales) que representa cada alumno, ayuda a comprender muchas de las conductas que se dan en el aula y a influir sobre ellas para mejorar el clima de la misma. Se caracterizan por:

- Son patrones de comportamiento.
- Las conductas ligadas a los mismos son persistentes, recurrentes.
- Son conductas necesarias para el sujeto, ya que tienen carácter funcional y adaptativo, por lo que son muy resistentes al cambio.
- Responden a ciertas expectativas del sujeto y del contexto.
- Reducen la incertidumbre y aumentan la previsibilidad de futuras conductas.
- Están asociados a la posición o status en el grupo.

Canalización de roles: inhibición, reconducción, potenciación. Las ventajas del uso del constructo teórico *rol* son eminentemente prácticas, pues permiten al profesor anticipar estrategias, dada la previsibilidad y recurrencia de las conductas representativas de cada rol. El profesor tiene la posibilidad de canalizar adecuadamente los roles antisociales para compatibilizar las necesidades personales que mueven a los alumnos a aferrarse a dichas conductas con el mantenimiento de un clima social respetuoso. Según la mayor o menor contribución de un rol al clima social de la clase, el profesor puede adoptar tres vías de canalización de los roles de sus alumnos:

- Potenciación de los roles positivos o prosociales.
- Reconducción de los roles obstructivos de la convivencia o antisociales, sustituyéndolos por otros constructivos.
- Inhibición de los roles incompatibles con un buen clima social, que no hayan podido ser reconducidos o sustituidos por otros más convenientes y que estén deteriorando progresivamente el ambiente.

Estrategias ante problemas típicos. Hay ciertas conductas problemáticas que, por aparecer con frecuencia en contextos muy diferentes, se pueden considerar típicas. A pesar de los inconvenientes que supone etiquetar los problemas y del riesgo que representa tratar como problemas lo que son síntomas o manifestaciones de causas más profundas, no podemos obviar los beneficios que supone tener previstas ciertas reacciones ante problemas recurrentes de clase. Para ello podemos recurrir a la recopilación de la Tabla 29, adaptada a partir de las aportaciones de diversos autores (Vallés, Curwin y Mendler, Fontana, Rodríguez y Luca de Tena, entre otros).

Tabla 29.

INSTIGADOR	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta creando problemas • Incita a las hostilidades • A veces actúa en la sombra, otras va de líder. Puede ser sibilino o abiertamente hostil • Provoca enfrentamientos en clase y fuera de ella 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarle en privado • «Tengo sospechas de que tú..., y debo hablarlo con tus padres (u otros profesores)» • Descubrir el disfraz: «Estás en todas las situaciones»

<ul style="list-style-type: none"> • Suele molestar a los compañeros y al profesor • Irresponsable e inmaduro • Pretende demostrar que tiene poder, por lo que puede llegar a atemorizar al profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Especificar exactamente la conducta a cambiar • Contrato de conducta • Reconocer esfuerzos • Convencerle de su capacidad para hacer otras cosas • Implicarle en la búsqueda de la solución • Reconocer el derecho a quejarse, pero no a alborotar • No ponerse a su altura, no mostrarse agresivo • Hablar con sus padres si no cambia
RESENTIDO	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Siempre enfadado, de mal humor, aunque no de forma intensa • Escaso autocontrol y baja autoestima • Arremete contra todo y contra todos • Crea tensión • Se enfurece, se pone agresivo si no se le da la razón • Justifica sus enfados («Esto no se puede consentir») • La culpa de sus enfados la tienen siempre los demás • Amenaza en vez de disculparse 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener la calma • No amenazar • Esperar a que esté tranquilo para hablarle • Cambiar de conversación y no entrar al trapo mientras esté mostrando rencor • Preparar conjuntamente con él un plan para autocontrolar los enfados
APÁTICO	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Poco activo • Evita participar en las actividades de clase • Escasa motivación, falta de energía • Le cuesta atender, distraído, ausente • No obedece órdenes ni hace las tareas, aunque no protesta • Baja autoestima, pocos amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática • Dar responsabilidades • Preguntarle en clase, pedirle opinión • Reconocimiento del esfuerzo y el trabajo • Proponerle tareas cortas y asequibles • Reforzar sus avances • No ignorarle ni pedirle menos tareas que a los demás

PROTAGONISTA	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Intenta llamar la atención por todos los medios • Obstaculiza la labor del profesor • Disfruta viendo enfadado al profesor • Suele entrar tarde a clase y levantarse de su asiento • Hace preguntas innecesarias o comentarios inoportunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Soslayar conductas leves. No picar el anzuelo • Advertencia privada al final de la clase • Dar protagonismo positivo • Ubicación cerca del profesor • Atender sus intervenciones oportunas y soslayar las inoportunas. • Compromiso verbal • Técnica del caso • Ver estrategias de autocontrol
CHARLATÁN	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Habla sin parar • Busca atención contando chismorreos • Busca algún oyente y forma con él un tándem cerrado • Abusa de rumores, cotilleos y difusión de secretos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mirarle con frecuencia, estar pendiente • Cercanía • Acordar con él señales no verbales que le indiquen lo que está haciendo • Reforzar sus intervenciones positivas en clase • Darle atención positiva
AGRESIVO, MATÓN	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Agresivo física o verbalmente, hacia personas u objetos • Intimida, insulta, amenaza, provoca. • Desobediente y contestón • A veces suele burlarse de otros • Alardea de su fuerza o su poder • Irascible, agresivo, impulsivo, con baja autoestima • Gusta humillar a los demás • Busca víctimas pasivas, asustadizas, solitarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento a los indicios intimidatorios y cortarlos • Corregir cualquier forma violenta de expresión • Compromiso público, contrato • Hablar con los padres, implicarlos en la solución • Aislamiento • Pedir descripciones, mejor que explicaciones (todo empezó...) • Adiestramiento en el control de la ira y la impulsividad

<ul style="list-style-type: none"> • Busca el lado negativo de cualquier situación • No tiene en cuenta las consecuencias de sus actos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sustitución de reacciones agresivas por asertivas. • Ver estrategias de autocontrol.
GRACIOSO	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Interrumpe con chistes a destiempo • Tiene respuestas para todo lo que se le dice • Popular, sociable, inmaduro emocionalmente • A veces hiperactivo • Siempre pendiente de hacer gracias, no puede centrarse en las tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir chistes adecuados en momentos adecuados • Elogiar el humor, si es breve y oportuno • Mostrar con un gesto: «Ya es suficiente» • Si persiste, en silencio, no reír y mirar serio • Evitarle la audiencia • «Las bromas, en su momento», «este no es el momento»
DESAFIANTE	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Se opone a todo lo que dice el profesor («no me da la gana», «no pienso hacerlo») • Interrumpe, gritando a veces o utilizando otras un lenguaje obsceno • Cuestiona la autoridad del profesor y a menudo procura enfurecerle, estando pendiente de su reacción para actuar a la contra • Necesita reafirmarse oponiéndose al profesor, para demostrar su poder • Incumple las normas regular y deliberadamente • Provoca disrupción en clase por el menor motivo • Se burla o critica a los que no son como él • No le importan las opiniones y valores de los demás • Si le miran o hacen caso, empeora su conducta 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener el control, permanecer calmado • Demorar la respuesta, posponer las explicaciones al final de clase • Repetir tranquilamente la orden. Si se niega, preguntar las razones en privado. Reanudar la clase lo antes posible, mirando a otro sitio • Advertencia en privado, pidiendo explicaciones («¿por qué intentas provocarme?», «¿te he hecho yo algo?», «sé que no tenías mala intención, pero no lo vuelvas a hacer») • Despersonalizar («tengo la obligación de darle clase a los demás y no puedo robarles tiempo»). • Conversaciones informales con el alumno • Petición de reciprocidad («trátame como yo te trato», «respétame como yo a ti»)

<ul style="list-style-type: none"> • Busca las discusiones, pidiendo justificación por todo • Puede convertirse en un líder 	<ul style="list-style-type: none"> • Pacto con los satélites, si los tiene. • Entrevista con los padres • Contrato por escrito alumno-profesor-padres • Triangulación: mediación de otro profesor o cargo directivo • Evitar las ironías con él • «Las normas no son castigos, sino garantías de seguridad y libertad para todos» • Decirle que si no está de acuerdo con una norma, que lo razone y que proponga otra: pero que cumpla • Centrarse en la conducta, no en el alumno
GROSERO	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Hace comentarios soeces para llamar la atención o para provocar • A veces, busca ofender o desautorizar al profesor, bien para ganar prestigio, bien para dar rienda suelta a su resentimiento • Da voces, habla alto • Quiere impresionar usando palabrotas que los demás no se atreven a usar 	<ul style="list-style-type: none"> • Esperar unos segundos, no actuar impulsivamente • Evitar responder de la misma forma. • No mostrar signos de enfado • Entrenamiento en reciprocidad, exigencia de respeto • Contrato de conducta, compromiso público • Compromiso: cuántos días sin... • Conversación privada • Borrado de quejas (cada tiempo sin groserías se le borra una queja anterior) • Atención positiva • No dejar pasar • Enterado de los padres, si no cambia
COTILLA	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Siempre hablando de los demás • Suele comentar malas noticias, hechos negativos • Busca atención mediante los rumores 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar el daño que puede estar causando • Evitar hundirle o rechazarle.

<ul style="list-style-type: none"> • Poco leal, le gusta ver a los demás con problemas • Siempre buscando asuntos que contar • Quiere darse importancia • Le gusta estar con gente 	<ul style="list-style-type: none"> • Darle vías para hablar en positivo (contar sólo buenas noticias durante un cierto tiempo) • Preguntarle por cualidades ajenas • No escuchar los cotilleos, cortar enseguida
HIPERACTIVO	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Siempre moviéndose, levantándose, hablando... • No se concentra en las tareas, baja atención • Impulsivos, irreflexivos • Puede llegar a salirse de clase sin motivo • Siempre tiene alguna excusa que atender o algo que hacer para salir de clase o levantarse • Suele buscar excusas para todo • No es consciente de estar haciendo nada malo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación cercana al profesor y fijación visual • Alabar los logros y los progresos • Autorizar movimientos cada cierto tiempo • Moldeado o aproximaciones sucesivas • Refuerzo de respuestas alternativas (atender al profesor, estar sentado, trabajar durante X minutos) • Dar responsabilidades que impliquen movilidad • Autoinstrucciones: un propósito en clase. • Tareas cortas y variadas, marcando los pasos a seguir • «¿Y si todos se movieran como tú?» • Aislamiento (dentro o fuera de clase en función de la gravedad) • Ver estrategias de autocontrol • Soslayar, si no lo puede remediar y no es muy frecuente • Derivar a un especialista si hay causas orgánicas subyacentes
PASOTA	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • No saca el material • No realiza las tareas • Al margen de la actividad escolar, está pendiente de sus asuntos • Muestra ostensiblemente su desinterés. • A veces, adopta actitudes oposicionistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le da material, si argumenta que no lo ha traído • Se le puede dar el material por segunda vez y pedirle que lo traiga el día siguiente para anotar en el cuaderno sus avances • Si reincide, enterado de los padres. • Técnica del caso

TÍMIDO	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Habla poco con los compañeros y con el profesor • Aislado voluntariamente • Inseguro, pasivo • Excesivamente ansioso al hablar o estar con público • Pocas habilidades sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de la participación, sin agobiarle con demasiada atención • Buscar un amigo que le sirva de puente introductor • Mejora de la autoestima • Moldeado o aproximaciones sucesivas • Autoinstrucciones: un propósito en clase • Crear en clase un clima favorecedor, sin burlas ni rechazos • Fomento del trabajo en grupo y por parejas (con un compañero cálido y sociable)
VÍCTIMA	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Suele ser el blanco de las iras ajenas y de sus agresiones físicas o verbales • Es el chivo expiatorio • Sufre las humillaciones y las ofensas en silencio • Con frecuencia es objeto de burlas 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñarle a que pida ayuda a los primeros indicios • Procurar tener apoyos • Alejarse del matón • No entrar en provocaciones • Procurar no estar solo • Entrenamiento en asertividad
IRRESPETUOSO	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Usa un lenguaje o actitud irrespetuosos • No tiene en cuenta los sentimientos de los demás ni le importan • Despectivo y vengativo • Pleiteador, por el mero placer de provocar incomodidad a los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • No apagar fuego con fuego. Calma y despersonalización • «¿Qué te he hecho?». «¿Te han hecho algo personal?» • Conversación en privado • «No creo que me merezca esto». «No puedo consentirte esto» • Evitar sarcasmos y humillaciones. No faltar al respeto al irrespetuoso (invertir la espiral)

CONTESTÓN	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Hace comentarios continuamente • Siempre tiene que decir la última palabra • Arrogante y egoísta, desconsiderado con las opiniones de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Advertir en privado. Rechazar la conducta, no la persona • Averiguar si lo está haciendo a propósito o sin querer • No discutirle la razón: no quiere la razón, sino atención • Despersonalizar, mantener la calma, desviar la atención • Defender la necesidad de salvaguardar el tiempo de clase de los demás • Acordar con él una señal no verbal del profesor que le indique que debe cortar
SABELOTODO	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta lucirse y demostrar lo brillante que es • Busca atención y admiración • Muestra un comportamiento competitivo • Se siente superior y quiere tener la razón en todo • Crítico o despreciativo con las opiniones de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Advertir en privado que esa conducta le aleja de los demás y le hace parecer menos valioso • Dar responsabilidades y liderazgo • «Es inteligente saber cuándo y cómo uno tiene que hablar a los demás» • Animarle a escuchar activamente a los demás y a valorar sus aportaciones • Reconocerle los progresos
CAMARILLA o MAFIA	
Conductas típicas	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Dominan a los demás y les tratan como inferiores • Fuertemente cohesionados • Muestran faltas de respeto a los demás, incluyendo al profesor • Se ríen mutuamente las gracias y «hazañas» • Buscan poder y obtener privilegios 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los roles y las necesidades de cada uno • Actuar sobre el líder • Actuar sobre los satélites • Crear grupos de trabajo flexibles de forma que tengan que separarse • Cambiar la distribución de la clase regularmente • Plantearles que se tienen que ganar el derecho a estar juntos («sí es bueno para la clase, estaréis juntos, si no...»)

LA EMPATÍA

Primero procura entender a los demás; después procura que te entiendan a ti
(COVEY)

Es una de las habilidades interpersonales básicas, consistente en la capacidad de ponerse en la perspectiva del otro (ponerse los zapatos del otro). Las relaciones interpersonales basadas en la empatía se asientan fundamentalmente en la confianza, respeto, calidez y aprecio mutuos, y son un factor decisivo para la prevención de conflictos.

Implica dos *habilidades complementarias* basadas en la transferencia emocional:

- *Sintonía emocional*. Es la capacidad de captar estados emocionales ajenos, es decir, conocer lo que el otro siente y piensa sin que nos lo diga. Supone capacidad de cambio de perspectiva, habilidad crucial para prevenir y resolver las situaciones interpersonales conflictivas y violentas, que suelen requerir el entendimiento entre posiciones antagónicas o, al menos, divergentes. En el caso del profesor implica plantearse algunas cuestiones como:
 - Intentar conocer cómo ve el alumno la situación, descubrir la persona que hay detrás del alumno, indagando qué intereses y roles hay por detrás de las posiciones de cada cual, viendo por qué hace lo que hace. Todo ello proporciona influencia social, es decir, capacidad de detectar y manejar beneficiosamente emociones ajenas.
 - Intentar que los alumnos entiendan la perspectiva del profesor, que sean capaces de comprender sus decisiones y obligaciones.
 - Analizar sus relaciones con los alumnos, entender la situación viendo que los enfrentamientos son coyunturales, trabajar juntos en conseguir una solución satisfactoria para ambas partes.
- *Irradiación emocional*. Es la capacidad de transmitir estados emocionales propios a otra persona. Incluye la diplomacia (o «mano izquierda») con personas difíciles y situaciones tensas, saber hacer jugadas prosociales, o expresar creblemente afectos positivos generando en el otro emociones positivas.

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA EMPATÍA

Algunas estrategias y actividades que se pueden usar para fomentar la empatía son:

Detectar cualidades prosociales ajenas que faciliten la aceptación mutua

Observar qué cualidades adornan a las personas que nos caen bien nos puede ayudar a incorporar dichas cualidades, en la medida de lo posible, a la propia personalidad.

■ *Por qué es mi amigo.* Consta de tres frases:

1. Cada alumno anota en un papel las cualidades que adornan, a su juicio, a su mejor amigo/a. Se van leyendo en voz alta.
2. Un alumno-secretario escribe en la pizarra todas las cualidades elegidas por los alumnos, y se van votando a mano alzada si son cualidades preferidas o no.
3. Se ordenan, estableciendo un *ranking* y seleccionando las diez más valoradas.

A continuación, o en una posterior sesión, se hace una lluvia de ideas en la que se plantea la siguiente pregunta: «¿Cómo puedo mejorar en la cualidad n.º 1?». Se seleccionan las estrategias que más aceptación tengan y se pasa a la cualidad que ocupa el segundo lugar en la clasificación, continuando hasta que se hayan tratado las cinco o diez cualidades mejor valoradas.

■ *El interlocutor favorito.* Se plantean a los alumnos las siguientes preguntas:

- «¿Quién querías que te dijera las cosas? ¿Por qué?»
 ¿A quién le haría caso el alumno X? ¿Por qué?»

Se mezclan aleatoriamente las tarjetas y se leen las respuestas, procediendo a reflexionar colectivamente sobre las personas, razones y cualidades expuestas.

Favorecer la tolerancia y el respeto a la diversidad de opiniones

Supone comprender la existencia de diferentes perspectivas ante una misma situación, fomentar la tolerancia y la comprensión de sentimientos ajenos. Es conveniente que el profesor haga una reflexión preliminar sobre la importancia de respetar y aceptar la pluralidad de ideas como factor de convivencia y respeto.

- *Defender la postura contraria.* Se lleva a cabo del modo siguiente:
 1. El profesor plantea una cuestión problemática que genere dos opiniones contrapuestas.
 2. Los alumnos se agrupan en uno u otro lado de la clase en función de su opinión sobre la cuestión. En cada grupo, y bajo la supervisión de un coordinador-moderador y un secretario que registre las opiniones, se hace un listado de argumentos en defensa de la postura del grupo.
 3. El profesor intercambia los listados de argumentos, de forma que cada grupo tenga que defender los argumentos ajenos, procurando que intervenga el mayor número de alumnos posible.
 4. El profesor pregunta al final de la sesión a cada grupo si alguno de los argumentos ajenos que han tenido que defender les parece ahora más razonable que al principio.

- *Las cuatro esquinas.* Se puede desarrollar del siguiente modo:
 1. Se plantea una situación problemática susceptible de ser debatida, seleccionando el profesor cuatro opiniones alternativas sobre la situación. Dichas opiniones, anotadas en cuatro cartulinas dobladas, se sitúan en las cuatro esquinas del aula.
 2. Cada alumno se dirige a la esquina donde está la opinión con la que se identifica, quedando formados cuatro grupos.
 3. Una vez situados los alumnos en las cuatro esquinas, el profesor cambia aleatoriamente las cartulinas, dejando a cada grupo una propuesta diferente a la que habían elegido.
 4. Los alumnos de cada grupo deben organizarse con rapidez y buscar argumentos para defender en debate la opinión reflejada en la cartulina asignada, que para ellos es nueva.
 5. Al final del debate, cada grupo debe comunicar al resto si ha habido personas que han cambiado de opinión después de haber tenido que defender una posición diferente a la suya, si consideran ahora más razonables y aceptables las opiniones distintas a las suyas, y si han disminuido las posturas radicales.

- *La variedad de perspectivas.* Es una combinación de debate y modelado, para lo cual se divide la clase en cinco grupos: cuatro grupos de observadores, situados en las esquinas de la clase, y un grupo protagonista situado en el centro de la misma. El grupo central debate libremente, durante un tiempo limitado, sobre un problema que se haya presentado en clase recientemente. La ventaja de

tratar problemas de la clase en vez de problemas pertenecientes a otros ámbitos (municipal, nacional o mundial) es que los valores abordados se transfieren mejor cuando se tratan contextualizados y de forma inductiva que cuando se tratan de forma abstracta y descontextualizada. El desarrollo es el siguiente:

1. Mientras los componentes del grupo central debaten, los componentes de los grupos observadores van anotando sus impresiones sobre las actitudes de cada componente del grupo central, utilizando preferentemente calificativos mejor que frases, y frases cortas mejor que largas, centrándose no tanto en las opiniones de fondo como en la actitud y la perspectiva que defienden, para lo que pueden utilizar la ficha que se adjunta (Tabla 30).

Tabla 30.

Alumno/a:.....	Alumno/a:.....	Alumno/a:.....	Alumno/a:.....
Pensamientos:	Pensamientos:	Pensamientos:	Pensamientos:
Emociones:	Emociones:	Emociones:	Emociones:
Frases inadecuadas:	Frases inadecuadas:	Frases inadecuadas:	Frases inadecuadas:
Frases alternativas:	Frases alternativas:	Frases alternativas:	Frases alternativas:
Señales no verbales (tono, tiempo de habla, tipo de lenguaje):	Señales no verbales:	Señales no verbales:	Señales no verbales:
Actitud:	Actitud:	Actitud:	Actitud:
Me identifico con él, comparto sus opiniones <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> ?;	Me identifico con él, comparto sus opiniones <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> ?;	Me identifico con él, comparto sus opiniones <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> ?;	Me identifico con él, comparto sus opiniones <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> ?;

2. Un portavoz de cada grupo observador hace una síntesis de las opiniones del grupo sobre cada componente del grupo central.
3. Se hace una puesta en común para confrontar las diferentes impresiones, proponiéndose alternativas constructivas para aquellas frases, actitudes o gestos que se consideren obstaculizadores de la convivencia o atentatorios contra el respeto o la dignidad de los demás.

■ *¿Cómo quieres que te trate?* (Gambrel). Se formulan una serie de preguntas al alumno que le hagan ponerse en la perspectiva del otro:

«¿Cómo quieres que te trate?»

«¿Cómo quieres que te traten?»

«¿Cómo crees que quiero ser tratado?»

«¿Cómo crees que se siente... cuando le hablas así?»

Concretar qué personas merecen nuestra confianza

De vez en cuando es conveniente revisar si se tienen suficientes personas de confianza a las que acudir en situaciones de dificultad para, en caso contrario, abrirse al entorno y acercarse a personas susceptibles de convertirse en personas fiables a las que encomendarnos en caso de necesidad.

■ *Mis puntos de apoyo.* Cada alumno anota los nombres de tres personas en quien confía plenamente, anotando debajo de cada uno de ellos los motivos por los que le merecen dicha confianza (ver Tabla 31). Pueden ser amigos, padres, hermanos o compañeros de clase, siempre que cumplan la condición de ser merecedores de confianza plena.

Tabla 31.

.....
Confío en él/ella por...			



Equilibrar las percepciones distorsionadas sobre los demás

Nadie tiene sólo cualidades o defectos, pero se aprecia cierta tendencia a dividir a las personas con las que nos relacionamos en buenas y malas. Esta percepción, provocada por el «efecto halo», suma cualidades a los «buenos» y defectos a los que «no nos caen bien». Esta división maniquea llena nuestras mentes de prejuicios que distorsionan nuestras estimaciones posteriores, por lo que conviene realizar un esfuerzo por hacer más objetivas nuestras apreciaciones.

- *Ni el bueno, ni el feo, ni el malo.* La siguiente actividad pretende equilibrar las alforjas de defectos y cualidades de los demás, nos caigan bien o mal. Se realiza individualmente, del siguiente modo:
 1. Se pide a cada alumno que piense en un compañero que le caiga mal por los motivos que sean, sin decir a nadie de qué alumno se trata. A continuación, debe intentar descubrir cualidades que adornan a dicha persona y ponerlas por escrito.
 2. Cada alumno lee las cualidades anotadas, sin decir a quién se refieren.
 3. El profesor pregunta, para finalizar la sesión, si ha mejorado la imagen del otro después de haber intentado descubrir aspectos positivos en él.

Practicar la expresión de emociones positivas

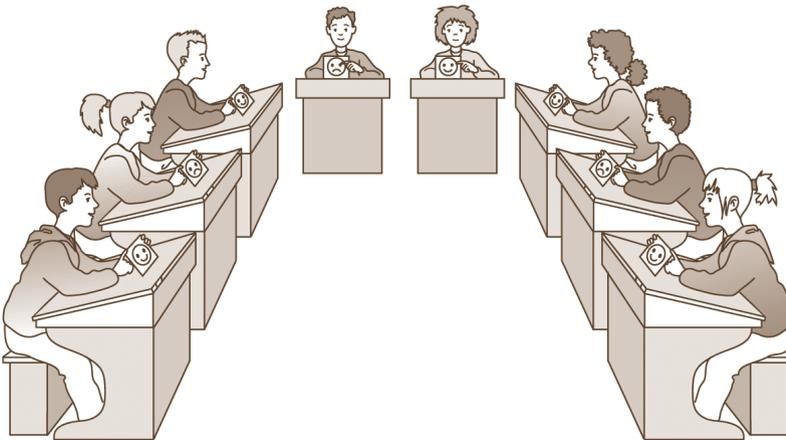
A veces en clase sólo se expresan emociones de forma abierta y contundente cuando son negativas y escapan al control consciente (enfados, insultos, ira, etc.). Por el contrario, se reprimen o esconden las emociones positivas, y no se considera necesario expresarlas. Sin embargo, sabemos que cada expresión emocional positiva aleja la probabilidad de aparición de emociones negativas, por lo que conviene trabajar el hábito de expresarlas, pues estaremos desarrollando actitudes incompatibles con las emociones negativas. El tiempo ocupado en sentir y expresar emociones positivas es tiempo que se resta del dedicado a las emociones negativas.

- *Adivinar emociones.* El profesor escribe en la pizarra un listado de estados emocionales bipolares (por ejemplo: despreocupación-preocupación, tranquilidad-ansiedad, alegría-tristeza, amor-odio, ánimo-desánimo, etc.). Un alumno se levanta del asiento y elige, sin decirlo a nadie, uno de los estados emocionales presentados

por el profesor, y se ubica en la clase en un punto determinado que refleje espacialmente su estado emocional. El frontal de la clase es el polo positivo de la emoción y el fondo el negativo. Así, por ejemplo, si se trata de alegría-tristeza, el estado de máxima alegría supondría situarse en el frontal de la clase, al lado de la pizarra, mientras que la tristeza estaría situada en la pared al fondo de la clase. Los demás alumnos deben adivinar de qué emoción se trata. Se repite el ejercicio con otras emociones y otros alumnos.

- **Smileys: expresión de emociones.** Con esta actividad se pretende aprender a mostrar asertivamente emociones negativas, como disconformidad o disgusto, de forma educada y respetuosa. El material necesario son unas hojas con *smileys* dibujados (pueden dibujarlos los alumnos). Cada alumno tendrá una hoja con un *smiley* risueño por una cara y otro disgustado por la otra (Figura 5).

Figura 5.



El desarrollo de la actividad es el siguiente:

1. Con la clase dispuesta en U, se inicia un debate sobre cualquier tema que suscite controversia, bien sobre el funcionamiento de la clase, bien sobre noticias externas.
2. Cada alumno, cuando un comentario ajeno le cause disgusto o esté abiertamente en contra de la opinión vertida, pondrá sobre la mesa el *smiley* disgustado, enfocado hacia los demás. Si suscribe totalmente la opinión vertida por otra persona, mostrará el

smiley risueño. Cada vez que muestre un *smiley* a los demás, tendrá derecho a pedir la palabra para mostrar su acuerdo o disconformidad.

3. Un secretario va anotando las opiniones que concentran mayor número de *smileys* risueños y disgustados. Al final de la sesión lee como memoria de conclusiones el listado de ideas más aceptadas y rechazadas por el colectivo.

Anticipar las consecuencias que producirá en el oyente nuestro mensaje

Cada mensaje produce en el oyente un determinado efecto, a veces intencionadamente y otras veces sin intención. Causar efectos desagradables a otras personas sin intención de hacerlo se debe a menudo a que el emisor no se pone en la perspectiva del receptor antes de hablar ni se plantea qué efecto va a producir. Para evitarlo se propone la siguiente actividad:

- Mensajes en la botella (adaptación de Gordon). Consiste en buscar frases que produzcan los efectos negativos descritos en la segunda columna de la Tabla 32. Cada alumno debe marcarse como propósito evitar en un futuro las frases provocadoras de efectos indeseados.

Tabla 32.

Esta frase...	Me produce este efecto...
	Me calla
	Me pone a la defensiva
	Me hace discutir
	Me hace sentirme inferior
	Me hace sentirme resentido y enfadado
	Me hace sentirme culpable
	Me hace darme cuenta de que no se me acepta

	Me hace sentir que el otro no confía en mí
	Me hace sentir que no me comprenden
	Me hace sentir que me tratan como a un niño
	Me hace sentirme frustrado
	Me hace sentir que el otro no me escucha
	Me hace...
	...

Conocer y mejorar el estilo comunicativo

Hay una serie de mensajes que transmiten implícitamente rechazo o, al menos, falta de aceptación, y que además suelen producir efectos contrarios a los deseados, provocando reacciones adversas.

- Mensajes de no aceptación. En la Tabla 33 se presentan algunas categorías de mensajes que pueden provocar efectos negativos en el receptor. Los alumnos deben anotar frases representativas de cada categoría.

Tabla 33.

Categoría	Frase
Ordenar	
Amenazar	
Sermonear	
Aconsejar	
Argumentar	
Culpar	
Juzgar	

Ridiculizar	
Interrogar	
Ironizar	
Diagnosticar	

Aprender pautas de pensamiento a partir de la comprensión, interpretación y uso de frases relativas a emociones y relaciones interpersonales

Hay frases que expresan en pocas palabras ideas de gran utilidad y que además se pueden recordar fácilmente y ser utilizadas en situaciones apropiadas. El comentario y la interpretación colectiva de algunas frases alusivas al mundo socioemocional ayuda a grabar estas frases de forma indeleble en las mentes de los alumnos.

- *Comentario de citas.* Se reparte a cada grupo de cinco alumnos un listado de cinco frases a comentar, teniendo que descubrir su significado, el mensaje que pretenden transmitir y su grado de acuerdo con el mismo (aquí se muestran algunos ejemplos). A continuación, se leen todas las frases en gran grupo, debatiéndose las interpretaciones de cada subgrupo. Pueden aportar frases o citas que ellos conozcan.

Si alguien pierde los nervios, procura no encontrarlos tú.

No hay viento favorable para quien no sabe adónde va.

No esperes el momento oportuno; créalo.

Si algo es necesario, tiene que ser posible.

Hay que mirar lejos para poder caminar.

Compartir las responsabilidades entre todos, equilibrando los mensajes formulados en primera, segunda persona o en plural

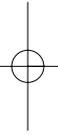
El profesor suele utilizar preferentemente mensajes «tú» al analizar lo que ocurre en el aula (no estudias lo suficiente, no te comportas como debes...), lo que transfiere inconscientemente la responsabilidad de todo lo malo que ocurre al alumno. Conviene sustituir algunos mensajes «tú» por mensajes «yo» (que ponen el acento en la responsabilidad del profesor sobre lo que está pasando) y especialmente mensajes «nosotros» (que

centran la atención en la búsqueda conjunta entre profesor y alumnos de soluciones constructivas para superar problemas).

- *Mensajes nosotros*. Se buscan cinco mensajes «yo» y cinco mensajes «nosotros», referidos a problemas de la clase (Tabla 34).

Tabla 34.

Mensajes yo	Mensajes nosotros



LA ASERTIVIDAD

La conducta asertiva se caracteriza por la defensa de los derechos propios sin violar los ajenos. Es un «saber decir» sin dañar las relaciones, e incluye conductas como hablar de sí mismo sin inhibiciones, saber decir no, pedir aclaraciones o aguantar las presiones del grupo, entre otras. El comportamiento asertivo contrasta con otros dos estilos de relación interpersonal (Tabla 35): el *agresivo* (que trata de defender los derechos propios sin importarle el respeto de los derechos ajenos) y el *pasivo* (que renuncia a los derechos propios por no contrariar a los demás).

Tabla 35.

ESTILOS DE RELACIÓN INTERPERSONAL		
Estilo asertivo	Estilo agresivo	Estilo pasivo
Defiende sus derechos sin lesionar los ajenos	No le importa violar los derechos ajenos para conseguir los propios	Renuncia a los derechos propios por no contrariar a los demás
Equilibrio entre las necesidades propias y las ajenas	Centrado en los deseos propios	Esclavo de los deseos ajenos
El objetivo es crear bienestar y buena comunicación	El objetivo es conseguir lo que se quiere, a cualquier precio	El objetivo es evitar el conflicto
Ligado a una alta autoestima	Ligado a una baja autoestima	Ligado a una baja autoestima
Suele conseguir lo que se propone y mantiene buenas relaciones	Consigue objetivos, pero a costa de perder relaciones	Deja perder oportunidades, por falta de acción
Suele dominar a la situación	La situación le suele dominar	La situación le suele dominar
Ofrece información al otro sobre qué quiere y cómo espera que actúe	Se intentan imponer las opiniones y deseos propios	Las opiniones y los deseos de los demás prevalecen sobre los propios

Da sensación de autoeficacia	Genera satisfacción a corto plazo, que se puede convertir en falta de confianza a largo plazo	Genera frustración y falta de confianza en las relaciones, exagerando el temor a no ser aceptado por los demás
Equilibrio, tranquilidad	Impulsividad, visceralidad	Indefensión, fatalismo

Para que la conducta asertiva sea eficaz conviene tener en cuenta:

- Pensar qué se va a decir y cómo.
- Buscar el momento y lugar oportunos, evitando actuaciones precipitadas.
- Describir la conducta molesta, escueta y descriptivamente, sin añadir matices valorativos o descalificaciones.
- Confesar las emociones sentidas, si hay confianza suficiente, dejando claro que se comprende el punto de vista del otro.

Las conductas asertivas pueden agruparse en torno a dos categorías (Tabla 36), según surjan de la propia iniciativa (*proactivas*) o sean reacciones a las conductas de otros (*reactivas*):

Tabla 36.

Conductas asertivas de carácter proactivo	Conductas asertivas de carácter reactivo
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer peticiones adecuadas, pedir favores • Formular críticas o quejas apropiadas • Pedir cambios en conductas ajenas • Mostrar desacuerdo • Expresar descontentos • Mantener límites relajadamente • Reconducir la ansiedad y la ira propias 	<ul style="list-style-type: none"> • Defender los derechos propios • Refutar críticas inadecuadas y aceptar las apropiadas • Responder a acusaciones • Rechazar peticiones: saber decir no • Percibir descontentos • Solventar discrepancias • Manejar discusiones • Resolver conflictos • Aguantar presiones del grupo • Manejar la hostilidad y la agresividad ajenas

COMPORTAMIENTOS ASERTIVOS EN EL AULA

El profesor tiene la doble misión de defender los derechos propios y enseñar a los alumnos a defender los suyos, procurando reconducir tanto los comportamientos agresivos como los pasivos. El manejo de críticas es uno de los comportamientos paradigmáticos en que se pone a prueba la capacidad de producir respuestas (o propuestas) asertivas, inhibiendo las pasivas o agresivas. Incluye dos aspectos:

- Formulación de críticas.
- Aceptación de críticas justificadas y refutación de críticas infundadas.

Formulación de críticas

La formulación constructiva de críticas debe tener en cuenta algunas condiciones para evitar que se conviertan en reproches hirientes que pongan al interlocutor a la defensiva:

- Centrarse en hechos observables.
- Expresar los sentimientos personales que suscita la conducta ajena.
- Plantear alternativas.
- Agradecer la atención y buena aceptación de la crítica.

Afrontamiento de críticas ajenas

Incluye tanto estrategias para rehusar demandas inadecuadas como para aceptar críticas justificadas. La negación, el rechazo o la respuesta agresiva son formas de reaccionar frecuentes cuando se confunden las críticas con ataques personales que apuntan directamente a la autoestima, sobre todo si se refieren a creencias nucleares del propio yo. Una buena gestión de las críticas posibilita la reflexión sobre los propios errores, siendo especialmente importante la capacidad de discriminar entre críticas fundadas e infundadas, para lo que conviene tener en cuenta algunas *consideraciones*:

- Intentar *comprender* el sentido de la crítica y centrarse en la conducta criticada, procurando separar los aspectos razonables de la misma de las manipulaciones y distorsiones.
- *Dejar hablar* al otro sin interrumpir, evitando responder impulsivamente o contraatacar.
- *Reconocer* la crítica como justificada (cuando así sea), aportando razones de por qué se actuó así, pero sin intentar justificarse.

- Si la crítica sólo nos parece adecuada parcialmente, *concretar* en qué aspectos estamos de acuerdo y en cuáles no.
- Si no se está de acuerdo en absoluto con la crítica, indicarlo *aportando razones*, pero admitiendo el derecho ajeno a expresar lo que se piensa.
- *Disculparse* brevemente, si procede.
- *Explicar* qué se piensa cambiar en adelante.
- Averiguar cómo la otra persona recibe nuestras explicaciones. *Indicar* qué aspectos formales de la crítica nos han molestado y pedir que se cambien en el futuro, pero sin entrar en acusaciones.
- *Actuar* de forma consecuente con lo expresado.

Algunas *estrategias* que se pueden utilizar para el manejo de críticas ajenas inadecuadas o desproporcionadas se pueden ver en la Tabla 37.

Tabla 37.

TÉCNICAS ASERTIVAS		
Técnica	Descripción	Ejemplos
Disco rayado	Repetir insistentemente y de forma tranquila el punto de vista propio	Sí, pero no me interesa... Ya, pero de todos modos voy a...
Pero...	Se admite una parte de la crítica que parezca razonable, pero manteniendo la postura propia	Tienes razón en..., pero... Es cierto que..., no obstante, voy a hacer... Es posible que..., pero...
Información mutua	Se escucha la versión de la otra persona, y después se cuenta la versión propia	Ya, pero yo opino... Sí, pero yo lo veo...
Aserción negativa	Se reconoce una crítica justa sin dar demasiadas explicaciones	Es cierto que podría...
Interrogación negativa	Se piden aclaraciones para conocer los sentimientos o ideas de los demás	¿Qué te molesta de...? ¿Qué tiene de malo...? ¿Qué defecto encuentras a...?

Centrarse en el acuerdo	Aunque haya desacuerdo en un 99%, centrarse en el 1%. Puede convertir una actitud hostil en amistosa	Coincidimos en que... Estamos de acuerdo en...
Rehusar peticiones	Se dice no y se argumenta de forma concisa, pero sin dar excusas. Resistir tentaciones, frenarse ante proposiciones apetecibles pero perjudiciales a largo plazo. Conviene ofrecer alternativas	No puedo hacer lo que me pides por... Eso no es posible, pero se podría...
Banco de niebla	Se admite un error total o parcialmente, pero sin cuestionar la propia valía ni contraatacar. Es un reconocimiento situacional, parcial. Agradecer	Tienes razón. Eso es cierto. Gracias. Sí, es posible que...
Parafrasear	Se comenta expresivamente y de forma similar lo que ha dicho el otro	
Repetir los sentimientos ajenos	Se repite lo dicho por el otro, sin mostrar acuerdo alguno en lo que se dice	Ya sé que para ti es muy importante que te..., pero...
Ignorar selectivamente	Se responde sólo a comentarios ajenos asertivos, ignorando los agresivos	
Recorte	Dar la razón, sin más. Contestar escuetamente	Es cierto. Es verdad
Pedir soluciones	Se solicitan propuestas para avanzar hacia la solución	¿Cómo crees que podríamos solucionarlo? ¿Y si hiciéramos...?

- *A qué tengo derecho (Bueno et al.)*. La práctica de la asertividad evita actuaciones agresivas y pasivas, pero es conveniente aclarar de vez en cuando a qué tenemos derecho, para delimitar la frontera entre nuestros derechos (a los que no debemos renunciar) y los de los demás (que debemos respetar en todo momento). En pequeño grupo, los alumnos procuran consensuar un listado de derechos propios y ajenos (Tabla 39); después se hace un listado general de la clase, con las aportaciones de los diferentes equipos.

Tabla 39.

REGISTRO DE DERECHOS	
Yo tengo derecho en clase a...	Los demás tienen derecho a recibir de mí...

- *Sin empujar*. No saber decir NO ante diferentes situaciones sociales es la causa que empuja a muchos jóvenes hacia conductas inadecuadas que no llegarían a realizar por sí mismos. Para no dejarse llevar por la presión es necesario **PLANIFICAR EL NO**, para evitar que la fuerza de la corriente nos arrastre. Para ello es preciso representarse determinadas situaciones conocidas en las que el grupo presiona al sujeto en una dirección que éste no comparte, y tener previstas respuestas asertivas que combatan la pasividad y el asentimiento involuntario. La siguiente actividad (Tabla 40) se realiza una vez comentados en clase los tres estilos de conducta descritos anteriormente (asertivo, agresivo y pasivo).

Tabla 40.

Imagina que se presenta una de las siguientes situaciones y que quieres resistirte a la presión de los otros. Plantea tres tipos de respuesta:

- Vamos a saltarnos la próxima clase y nos vamos a las pistas.
 Respuesta asertiva: _____
 Respuesta pasiva: _____
 Respuesta agresiva: _____
- Pásame las respuestas en el examen; seguro que no nos pillan.
 Respuesta asertiva: _____
 Respuesta pasiva: _____
 Respuesta agresiva: _____
- No seas cobarde, prueba esto. No pasa nada. ¡Verás qué divertido!
 Respuesta asertiva: _____
 Respuesta pasiva: _____
 Respuesta agresiva: _____
- Situación: _____
 Respuesta asertiva: _____
 Respuesta pasiva: _____
 Respuesta agresiva: _____

- *Lo que he sentido hoy (autoevaluación emocional)*. La revisión periódica de las vivencias emocionales experimentadas en clase ayuda a detectar problemas y actuar preventivamente sobre ellos. Una posibilidad es utilizar el registro emocional de la Tabla 41. Algunos ejemplos de estados emocionales pueden servir de referencia: alegría, ansiedad, depresión, desgana, enfado, inferioridad, miedo, odio, resentimiento, satisfacción, timidez, tristeza, vergüenza...

Tabla 41.

Hoy en clase me he sentido:

Triste por _____

Alegre por _____

Enfadado por _____

Nervioso por _____

_____ por _____

_____ por _____

_____ por _____

_____ por _____

Debo procurar, para sentirme mejor, _____

- *En mi clase las cosas irían mejor si...* Busca implicar a todos (especialmente a los más reticentes) en la mejora del clima social de la clase. Para ello se les pide que sugieran de forma anónima alguna propuesta que ayude a mejorar el clima social de la clase, formulando varias frases que empiecen así: «En mi clase las cosas irían mejor si...». Hay que advertir que las propuestas han de ser constructivas y no deben ser recibidas como ataques personales, sino como factores de mejora. Las propuestas pueden referirse a algún comportamiento de alguna persona concreta o al funcionamiento del grupo como tal. Las aportaciones son debatidas en gran grupo y se asumen las más aceptadas como compromisos colectivos a conseguir en los días siguientes.
- *Hacia el malestar cero: formular peticiones.* Los objetivos que pretende conseguir esta actividad son: la eliminación progresiva de las causas de malestar, fomentar la asertividad y desarrollar el contagio emocional positivo. Éste es el proceso a seguir:
 1. Cada alumno hace una petición a otro en una nota privada, solicitándole un cambio en alguna conducta suya que le causa malestar.

2. Cuando el alumno receptor de la petición cambia, se le reconoce y agradece públicamente. Cada día, el profesor pregunta si algún alumno tiene algún cambio que agradecer y reconocer.
3. Cuando hay un cierto número de cambios realizados satisfactoriamente, el profesor agradece al grupo la colaboración y anima a los demás a realizar los cambios aún no realizados.

■ *Me saca de quicio: afrontamiento de enfados (propios y ajenos).* Por enfado entendemos una reacción intensa y explosiva a una situación que nos afecta profundamente y nos produce un gran malestar, generalmente unida a la necesidad de hacer patente nuestro disgusto. Este ejercicio puede ayudar a afrontar mejor los enfados propios:

1. Se divide la clase en grupos de cuatro-seis personas.
2. Cada alumno escribe en una hoja una situación que le enoja (le saca de quicio). Puede escribir tantas situaciones como quiera, pero sólo una por hoja (Tabla 42).
3. En cada grupo se van leyendo las hojas con situaciones generadoras de enfado, y se proponen soluciones, que se van anotando debajo de cada situación presentada. Las propuestas deben responder a alguna de las cuatro alternativas siguientes, preferentemente en el orden citado:
 - a. Evitar el enfado, anticiparse.
 - b. Resolverlo, afrontarlo.
 - c. Atenuarlo, disminuir sus efectos.
 - d. Disolverlo, dejar que el tiempo lo borre.
4. Los portavoces de cada grupo leen a toda la clase las situaciones y soluciones planteadas, y cualquier miembro de la clase puede añadir otras soluciones.
5. Terminada la puesta en común, se reparte cada hoja a la persona que la planteó, con la invitación a que aplique las soluciones que se hayan aportado, si las considera eficaces.

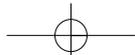
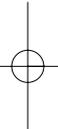
Tabla 42.

Situación que me irrita:
Soluciones propuestas por el grupo:

- **Qué sienten los demás.** Basado en la técnica del *role-playing*, intenta comprender las diferentes perspectivas ante una misma situación, fomentar la tolerancia y la comprensión de los sentimientos ajenos, así como la producción de respuestas asertivas. Para ello, el profesor plantea algunas situaciones usuales de abusos entre alumnos, y se pide a algunos de ellos que representen a los autores del abuso y otros a los sufridores del mismo, expresando qué piensa y siente la víctima. Los demás alumnos pueden añadir matices al guión que se está representando, acabando la representación con alguna frase o conducta que termine con la situación de abuso y que permita a la víctima sentirse de nuevo bien emocionalmente.
- **Construir colectivamente un diálogo asertivo.** Utilizando la técnica del *role-playing*, dos alumnos representan una situación de enfrentamiento entre dos personas. El desarrollo es el siguiente:
 1. El profesor propone una situación de enfrentamiento entre dos personas.
 2. Se divide la clase al azar en dos mitades antagonistas. Cada mitad queda encargada de analizar y rectificar las frases de uno de los dos protagonistas del enfrentamiento.
 3. Cuando uno de los dos protagonistas pronuncia una frase, es analizada y perfeccionada por su grupo de apoyo, añadiendo, eliminando o rectificando las expresiones verbales, los gestos o las expresiones paraverbales que consideren convenientes para construir un diálogo cooperativo que evite las frases agresivas o pasivas.
 4. Los protagonistas van añadiendo frases, que son rectificadas por el grupo, hasta construir todo el diálogo.



5. Un alumno, ejerciendo las funciones de secretario, habrá ido anotando el diálogo ideal asertivo construido por los dos grupos, que es leído al finalizar la sesión.



EL CLIMA SOCIAL DEL CENTRO

El entramado de todas las relaciones interpersonales que se dan en un centro educativo conforma el clima social del mismo, que suele ser fácil de detectar de forma global, pero difícil de analizar, debido a la cantidad de variables que lo integran, muchas de ellas desconocidas por los propios miembros de la comunidad educativa. Además, es difícil de construir y muy fácil de destruir. El clima social de un centro es el resultado de las diferentes dinámicas relacionales que se dan en el mismo:

- *Individuales.* Vienen marcadas por el ajuste que cada profesor hace entre las exigencias institucionales y su personalidad, de forma que pueda armonizar su satisfacción personal y profesional con la eficacia del colectivo.
- *De los grupos formales e informales.* Cada profesor se suele integrar, en mayor o menor grado, en algún subgrupo formal o informal que le proporcione refuerzos sociales y le reafirme en sus posiciones.
- *De la organización.* Las dinámicas individuales y de los subgrupos de una organización educativa acaban generando una cierta cultura organizacional, que se concreta en un determinado clima social, que sirve de marco donde se encuadran y toman sentido todas las conductas interpersonales concretas, y que acaba por afectar de tal manera al funcionamiento del centro que, cuando tiene un carácter obstructivo y desmembrador, imposibilita cualquier iniciativa o intento de mejora, además de afectar gravemente a la convivencia.

El clima social de un centro oscila entre dos polos en función de su grado de cohesión:

- *Centro cohesionado.* En él la mayoría de profesores, especialmente los de mayor influencia social, comparten metas colectivas y se aglutinan en torno a un proyecto común, además de gozar de unas relaciones interpersonales satisfactorias.
- *Centro fragmentado.* En él se intentan satisfacer intereses particulares por encima del proyecto común, abundando los comportamientos obstructivos entre sus miembros, tales como enfrentamientos, tensiones, polarización e insularidad.

La Tabla 43 nos indica algunas variables ligadas a actitudes y comportamientos típicos de los profesores que determinan que un centro esté cohesionado o fragmentado.

Tabla 43.

Centro cohesionado	MC	C	¿	F	MF	Centro fragmentado
Profesores motivados						Profesores poco motivados
Lo prioritario son las metas colectivas						Lo prioritario son los éxitos individuales
Se proponen objetivos nuevos a menudo						Se revisan los mismos objetivos continuamente
Se considera competente al profesorado						Se considera incompetentes a los compañeros
Predomina la crítica constructiva						Predomina la crítica personal
Todos cumplen las normas						Pocos cumplen las normas
Se debate						Se discute
Se habla sobre cómo mejorar						Se formulan quejas sobre los inconvenientes y dificultades
Abundan las propuestas						Abundan los lamentos y culpabilidades
Currículum integrado, interdisciplinar						Currículum disperso, áreas inconexas
Los compañeros se estimulan y apoyan entre sí						Los compañeros se desaniman y entorpecen entre sí
Se implican						Pasan, desconectan
Intercambian ideas, son receptivos y flexibles						No intercambian ideas, son sordos y rígidos
Centrados en apoyar iniciativas						Centrados en revisar resultados
Prima la colaboración						Prima la competitividad
Los profesores se forman						Los profesores «ya saben mucho»

Se resuelven los problemas					Los problemas se atascan
Hay una línea pedagógica marcada, conocida por todos					No hay línea pedagógica marcada, y si la hay, es discutida
Se educa dentro y fuera de clase					Se instruye sólo en clase
Asumen como propios los éxitos y fracasos					Atribuyen los fracasos y errores a causas externas
...					...
...					...
...					...

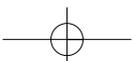
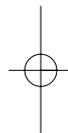
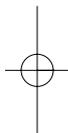
Cada profesor puede aportar su grano de arena a la cohesión de su centro, intentando cambiar las conductas reflejadas en la columna de la derecha (*conductas fragmentadoras*) por conductas y actitudes pertenecientes a la columna de la izquierda (*conductas cohesionadoras*). Puede plantearse el cambio como meta individual o como propósito colectivo partiendo de objetivos modestos, como puede ser el cambio de un solo ítem de los indicados en la Tabla 43, para pasar a otro únicamente cuando se haya consolidado el primero.

La mayor o menor integración del profesorado en un proyecto común (*cohesión*) depende, entre otros factores, de la estabilidad de los profesores (porcentaje de profesores fijos, movilidad del profesorado, media de años de permanencia en el centro) y de la rapidez de adaptación de los profesores nuevos, además de la actitud cohesionadora o fragmentadora que adopten los miembros del claustro, especialmente los profesores significativos (aquellos que tienen más peso o capacidad de influencia). Se palpa en las muestras de aprecio entre compañeros, en el planteamiento de metas comunes, en la cercanía y calidez, en el tipo de conversaciones o el grado de compromiso con el grupo. La cohesión aumenta especialmente cuando la organización favorece la satisfacción de las expectativas individuales y cuando hay una percepción colectiva de eficacia, que se va construyendo mediante procesos de integración afectivos, cognitivos y comportamentales (qué sienten, qué piensan, qué hacen los miembros



del colectivo). Algunos problemas que se pueden presentar en los claustros y atentan contra la cohesión son (Fernández, 1998):

- Grupos enfrentados por motivos profesionales o incompatibilidades personales.
- Falta de consenso sobre estilos de enseñanza.
- Falta de consenso sobre normas de convivencia.
- Ausencia de trabajo en equipo.
- Sensación de no sentirse apoyado por otros profesores.
- Falta de reconocimiento a otros profesores.
- Falta de reconocimiento del propio trabajo por parte de los demás.
- Poca implicación en iniciativas de centro.
- Problemas personales.
- Crítica destructiva.
- Falta de estabilidad del profesorado.
- Lentitud en la adaptación de los profesores nuevos.



LAS RELACIONES ENTRE PROFESORES

Como se ha dicho anteriormente, la eficacia profesional (el cumplimiento de la misión) depende en gran medida de la satisfacción, y ésta de la calidad de las relaciones interpersonales que se dan en un centro. Algunas variables que influyen en la satisfacción del profesorado son las siguientes:

- *Reciprocidad*. Es el equilibrio entre las demandas que los demás nos hacen y las que nosotros hacemos a los demás, entre lo que obtenemos y lo que ofrecemos, y cuando no se consigue, el resultado suele ser resentimiento y malestar. Podemos distinguir dos tipos de reciprocidad:
 - *Negativa*, consistente en buscar un modelo negativo para ponerse a su altura y justificar una conducta negligente o inadecuada propia («otros también han hecho lo mismo y no se les ha dicho nada», «no soy el único que lo hace», «aquí nadie hace nada»). Las personas que recurren a la reciprocidad negativa de forma habitual abundan en críticas destructivas hacia los demás, no suelen implicarse en las metas colectivas (están demasiado pendientes de compararse con los demás y de racionar el esfuerzo a liberar) ni suelen adoptar actitudes cooperativas ante el trabajo, lo que deteriora progresivamente las relaciones y genera un clima social tenso. Por sus efectos corrosivos, es fundamental cortar cualquier indicio de reciprocidad negativa, poniendo ejemplos de reciprocidad positiva.
 - *Positiva*, consistente en fijarse en modelos positivos de acción, para ejecutar conductas similares a las observadas. El uso de la reciprocidad positiva ayuda a conseguir las aspiraciones individuales de todos y cada uno de los miembros de la organización y es fuente de aceptación mutua, pues suele facilitar el retorno de respuestas igualmente positivas. Dos ejemplos de estrategias que pueden ayudar a mejorar la reciprocidad positiva son:
 - *Dirigir el periscopio hacia...* Se toma como guía la observación de modelos positivos y la evitación de los negativos («es cierto que X no cumple, pero también lo es que otros muchos sí lo hacen»).
 - *Dar el primer paso*. Se trata de «tender la mano primero» para invertir la espiral de reciprocidad negativa, pero sin permitir abusos.

- *Confianza*. Las relaciones interpersonales pueden variar según el grado de fiabilidad que cada persona atribuye a los que mantienen una relación cercana con él, y que oscila desde la fe plena en el otro (*confianza*) hasta la ausencia de la misma (*desconfianza*), pasando por una situación intermedia que podríamos calificar de *recelo*. Se asemeja la actitud interpersonal a un semáforo, que contempla tres situaciones posibles: confianza (verde), recelo (ámbar) y desconfianza (rojo). Con cada compañero se va consolidando una de las tres actitudes, que determinará las interacciones futuras. Es obvio que la consecución de unas relaciones basadas en la confianza mutua permite bajar las defensas, ahuyentando emociones negativas y tensiones. Deshacer recelos mutuos, aclarar situaciones ambiguas y dar muestras de coherencia y sinceridad ayudan a transformar actitudes opacas de desconfianza en relaciones sinceras y transparentes.
- *Aceptación mutua*. Las personas suelen buscar la compañía de aquellos que aceptan mucho y evitar a los que son muy críticos y severos. También son mejor aceptados los que atienden, elogian, animan y aceptan sugerencias e iniciativas de los demás. Ello provoca corrientes de simpatía recíproca que aminoran las percepciones negativas sobre el otro y aumentan las positivas. Por el contrario, la crítica, la evaluación negativa y otras formas de señalar debilidades tienden a inhibir las relaciones de intercambio social más que propiciar un cambio. Como siempre habrá diferencias en el trato entre las personas y unos siempre serán más aceptados que otros, conviene evitar la comparación social y centrarse en el perfeccionamiento personal: mejor centrarse en ser cada vez más aceptado, que aspirar a tener una aceptación social similar a otros compañeros más populares. Hay algunos comportamientos paradigmáticos que conducen a la aceptación social:
 - Hacer descripciones, mejor que valoraciones que comprometan al otro.
 - Ser tolerante y comprensivo, mejor que imponer la propia voluntad queriendo tener siempre la razón.
 - Ser sincero, evitando manipulaciones y distorsiones.
 - No mostrar superioridad, tratar de igual a igual, escuchar con atención.
 - Demostrar calidez y afecto, en vez de frialdad y distanciamiento.

- *Manejo de las incompatibilidades.* Un centro educativo es un punto de encuentro entre personas, pero también un punto de posibles desavenencias, pues en cualquier colectivo hay intereses, aspiraciones y posiciones incompatibles, bien entre el individuo y la organización, bien entre compañeros. Cuando una persona siente obstaculizada su autorrealización profesional y ve atacados determinados rasgos de su *yo nuclear* (reducido conjunto de creencias sobre uno mismo consideradas fundamentales por la persona), suelen aparecer actitudes defensivas y/o agresivas, y aflora cierta ansiedad social que le impide disfrutar de la relación y le lleva a manifestar conductas inadecuadas. Es conveniente convertir las incompatibilidades en puntos de encuentro, y si la intensidad de las incompatibilidades lo impidiera, intentar convertir las *secantes* (zonas de choque) en *tangentes* (puntos de roce mínimo), evitando ciertos temas espinosos o recurriendo a un lenguaje descriptivo y concreto.
- *Atención a los rituales.* Los rituales son conductas repetitivas que han perdido su valor adaptativo para tener un significado meramente simbólico. Las experiencias se repiten regularmente y se van organizando cognitivamente por categorías (*rituales o rutinas*), lo que sirve para poder aplicar al futuro experiencias ya vividas, con el consiguiente ahorro de recursos. Nos podemos encontrar en cualquier centro con rituales de acercamiento-alejamiento, de confirmación de relaciones, de deferencia, de evitación, de mantenimiento de la relación, de ratificación o de reparación, entre otros. Algunos ejemplos de rituales pueden ser: gestos deliberadamente serios de una persona al cruzarse con otra, la evitación de encuentros o el enclaustramiento ostentoso de un pequeño grupo en alguna dependencia del centro (por ejemplo, el departamento). Los rituales ayudan de forma importante a conformar el orden social de un centro y son un poderoso medio de transmisión de mensajes, por lo que es necesario detectarlos y reconducir los de signo negativo.
- *Canalización de grupos informales.* En una organización educativa se forman grupos más o menos informales integrados por miembros unidos entre sí por intereses comunes y modos similares de interpretar ciertas situaciones. Los grupos informales se pueden crear a partir de grupos formales tales como los departamentos didácticos o los equipos docentes de determinado nivel, pero es más frecuente que se constituyan por afinidad de intereses, simpatía, identidad de

opiniones, estatus profesional o edad, entre otras variables. La elevada cohesión interna que suele caracterizar a los grupos informales aporta poder a los miembros del mismo, y éste puede ser utilizado para reforzar el clima social del centro, o bien para obstruirlo. Los grupos informales de mayor influencia social son los que se forman alrededor de miembros significativos del claustro, con capacidad de influencia en el mismo por alguno de los siguientes motivos: carisma, habilidades sociales, capacidad intimidatoria, estatus o prestigio profesional. Pueden apoyar al poder, si tienen afinidades con el mismo, o enfrentarse a él, si surgen del descontento.

- *Evitación de la insularidad.* Consiste en la aparición de islotes o subgrupos que acentúan su cohesión interna basándola en la confrontación con la organización, el equipo directivo u otros islotes antagonistas. Suelen tener cierta capacidad corrosiva en función del grado de apoyo y, si además tienen capacidad de influencia, pueden provocar fragmentación organizacional, ineficacia grupal y deterioro del ambiente.
- *Los circuitos de comunicación negativa.* Son cadenas de intercambios conductuales que generan malestar recíproco debido al uso de patrones comunicativos destructivos y que contribuyen a fragmentar el clima social de un centro. Algunos de estos patrones son:
 - Hostilidad, agresividad, insultos, malhumor, descontentos, amenazas.
 - Exigencias excesivas, actitud hipercrítica.
 - Indiferencia afectiva, distancia, falta de afecto, desconfianza.
 - Desvalorización del otro, acusaciones, proyección de culpas.
 - Sobreprotección, invasión del espacio personal ajeno.
 - Hipocresía, engaños, mentiras, cinismo, amiguismo, agravios comparativos.
- *Cotilleos y habladurías.* Algunos circuitos de comunicación negativa utilizan vías informales, como los cotilleos, rumores o apartes. Son intercambios comunicativos que tratan fuera de los cauces oficiales asuntos tanto privados como públicos (críticas, intimidades, agravios, rencillas, comparaciones, tensiones...), pero dándoles un tratamiento secreto basado en suposiciones. Representan un poderoso medio de control social y de poder, y se suelen llevar a cabo en escenarios diversos, como el bar, pasillos, sala de profesores o mediante llamadas telefónicas a casa. Pueden tener efectos perversos

sobre el clima social de un centro (Santos Guerra, 1994), pues sesgan y desvirtúan la información y son capaces de malear el ambiente y afectar negativamente a la cohesión del colectivo, a la vez que frenan los avances y mejoras en el funcionamiento de un centro. Suelen estar ligados al malestar docente y a actitudes negativas como la hostilidad o la frustración, que se manifiestan mediante la agresividad directa, pero también mediante el sarcasmo o la ridiculización. Dado que se apoyan en actitudes negativas, si no se cambian éstas, no suelen cambiar las relaciones. Las vías para cortar los circuitos de comunicación negativa pasan por:

- Reforzar la comunicación positiva y los circuitos formales, reforzando los vínculos.
 - Expresar asertivamente el malestar propio.
 - Responder asertivamente al malestar del otro y a las conductas agresivas, si las hay.
- *Roles de profesores.* Por rol se entiende el papel que una persona representa en un determinado escenario (en el mundo educativo, el centro o más concretamente el aula). Los roles se pueden asumir con entusiasmo, de forma resignada o rechazarse abiertamente, según coincidan o no con los propios intereses. Así, hay alumnos que muestran su disconformidad con el rol asignado mediante conductas disruptivas o violentas, y profesores que asumen de forma muy dispar su cometido, desde la plena implicación hasta la dejadez. Aunque la administración educativa define los roles oficiales de profesor y alumno, el modo de apropiarse tales roles es peculiar de cada uno: cada persona tiene una forma de interpretar sus funciones y tareas, adaptando las demandas organizacionales (*rol oficial o asignado*) a la propia personalidad e intereses (*rol asumido*). De un adecuado ajuste entre lo oficial y lo personal depende la eficacia de la organización y la satisfacción de los profesores. La organización ofrece a cada profesor unas posibilidades y unas limitaciones, y el profesor por su parte ofrece un determinado rendimiento según sus capacidades y su disposición a liberar esfuerzo, recibiendo a cambio una cierta satisfacción laboral. La mayor o menor disposición a liberar esfuerzo depende, entre otros, de los siguientes factores:
- *Locus de control.* Los profesores con locus de control interno, es decir, aquellos que suelen atribuir sus éxitos y fracasos a causas personales o internas, suelen tener mayor disposición a liberar esfuerzo

que los que tienen un locus de control externo (proyectan culpas, buscan causas fuera y tienden a buscar excusas y justificaciones).

- *Grado de participación.* Los profesores que participan más activamente en la elaboración y ejecución de planes colectivos (especialmente en los de carácter voluntario o no prescriptivo) tienden a liberar más esfuerzo que los demás. La generosidad en el esfuerzo se plasma en el compromiso con el colectivo, mientras que la falta de implicación acaba en la indolencia social (Tabla 44):

Tabla 44.

ACTITUD DEL PROFESOR EN RELACIÓN A LA LIBERACIÓN DE ESFUERZO	
Compromiso social	Indolencia social
Vinculación afectiva con la organización	Ausencia de vinculación con la organización
Implicación social o asunción de los objetivos colectivos como propios	Preocupación exclusiva por los propios objetivos y necesidades
Obediencia organizacional o predisposición a aceptar normas, responsabilidades y funciones	Desobediencia organizacional o tendencia a eludir normas, responsabilidades y funciones
Locus de control interno	Locus de control externo
Alto nivel de participación	Bajo nivel de participación
Generosidad en el esfuerzo	Racanería, haraganería
Lealtad organizacional o grado de fidelidad e identificación con el grupo	Deslealtad organizacional o ausencia de identificación con el grupo
Estimación positiva de la utilidad del esfuerzo propio	Estimación negativa de la utilidad del propio esfuerzo
Creencia de que se valorará el esfuerzo	Creencia de que el esfuerzo propio no será reconocido
Creencia de que la aportación al colectivo es significativa	Creencia de que la aportación es irrelevante
Compensa, se percibe como satisfactoria la relación esfuerzo/ganancia el trabajo liberado	Se ve poca ganancia, no compensa

Se libera esfuerzo, independientemente de lo que hagan los demás	Se está pendiente de lo que hagan los demás, para igualarse por debajo
Sensación de autoeficacia o de tener suficiente capacidad para realizar la tarea	Sensación de falta de eficacia para realizar la tarea

- *Perfiles de profesor según la actitud.* Dentro de la gran variabilidad de profesores existente hay algunos roles típicos según la actitud ante el trabajo, algunos de los cuales tienen una influencia notable sobre el clima social de un centro. En la Tabla 45 se pueden ver algunos de estos roles descritos como atributos bipolares.

Tabla 45.

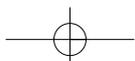
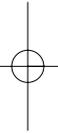
PERFILES DE PROFESORES	
Actitud ante los conflictos	
Rama del metal	Rama de la madera
Quita hierro a los asuntos Hace los problemas pequeños Ayuda a construir Positivo, contagia entusiasmo Aporta soluciones Procura que cicatricen las heridas lo más rápidamente posible, olvida fácilmente lo negativo Apaciguador, conciliador No es rencoroso ni resentido	Echa leña al fuego Exagera los problemas Contribuye a destruir Negativo, deteriora el ambiente de trabajo Todo lo ve mal, pero no aporta soluciones Mantiene vivas las heridas y «ofensas» Guarda los resentimientos hasta que tiene ocasión de echarlos en cara Busca-problemas, pleiteador Cargado de resentimiento, vengativo
Receptividad	
Espanja	Manguera
Dispuesto siempre a aprender y mejorar Procura captar ideas ajenas Importador y captador de ideas Buen escuchador, receptivo	Siempre contando lo bien que lo hace Procura a toda costa imponer sus ideas a los demás Exportador de ideas rígidas y de dudosa validez Mal oyente, sólo escucha a su eco, hablador impenitente

Actitud ante el cambio	
Planta	Estatua
Procura mejorar día a día Crece y cambia, intentando superarse Pensamiento flexible y adaptable Actitud dinámica	«Alérgico» a los cambios Considera que lo hace bien y no tiene por qué cambiar Rigidez de pensamiento Necesidad perentoria de seguridad
Ascendencia	
Ascendente	Descendente
Manda, opina, dirige, decide Arrastra a los demás Capacidad de influencia Necesidad de poder	Obedece, sigue la opinión de los demás, se adhiere Se deja arrastrar Escasa capacidad de influencia Necesidad de afiliación
Actitud ante el trabajo	
Implicado	Reacio
Comprometido con el trabajo Cumplidor, dispuesto Generoso en el esfuerzo	No implicado en el trabajo Reticente, pone-pegas Rácano en el esfuerzo
Implicación en el proyecto colectivo	
Sociocéntrico	Egocéntrico
Se centra en el «nosotros», sin descuidar el «yo» Solidario, prioriza lo colectivo Apoya siempre el proyecto colectivo Se implica en el funcionamiento del centro Todos son válidos y valiosos	Se centra en el «yo», sin importarle el «nosotros» Prioriza sus éxitos individuales Sólo tiene en cuenta sus intereses Va a lo suyo Todos son inútiles menos él, que es perfecto

De esta tabla se pueden derivar una serie de estrategias autoaplicables con el fin de contribuir a la mejora del clima social del centro: un profesor puede identificarse con un atributo de cada par descrito en la Tabla 45 y, a partir de dicha autodescripción, plantearse cambios de actitud que mejoren su contribución a la cohesión del grupo. Algunas consideraciones merecen una atención preferente por su especial influencia sobre el clima social:



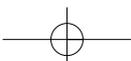
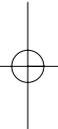
- *Pasarse de la madera al metal.* En cualquier centro educativo siempre hay problemas a resolver, pero la visión de dichos problemas puede inflarse artificialmente o atenuarse, según la actitud que se adopte ante ellos. Es tan decisivo este factor, que si los profesores más significativos de un centro son de la rama de la *madera* («echan leña al fuego»), corroen el clima de la organización fragmentándolo y provocando enfrentamientos continuos, polarización e insularidad. Esta situación puede ser atenuada mediante el esfuerzo colectivo e individual por desplazarse de la rama de la *madera* a la del *metal* («quitar hierro a los asuntos»). Se puede utilizar para ello la siguiente estrategia:
 - *El terremoto.* Consiste en cuantificar los problemas como si de terremotos se tratara («este es un problema de fuerza X»), asignándoles un valor del 1 al 9, lo que permite redimensionar a la baja numerosos problemas interpersonales inflados por la influencia de prejuicios y cargas emocionales negativas.
- *Priorizar el nosotros sobre el yo* (sociocentrismo sobre egocentrismo). Sin que ello suponga una renuncia a las necesidades e intereses propios, es fundamental que cada profesor mantenga presente la necesidad de apoyar el proyecto colectivo y la necesidad de sumar fuerzas para que el centro funcione adecuadamente por encima de las diferencias de criterio, que se deben considerar como un factor de enriquecimiento y no como elemento de confrontación. Ello implica la aceptación y cumplimiento exquisito de las normas básicas de funcionamiento (aunque no se esté de acuerdo con ellas, siempre que sean razonables y democráticamente adoptadas), la reciprocidad positiva, la aceptación de la diversidad de perspectivas y la tolerancia. Difícilmente un profesor centrado en una posición egoísta puede exigir posteriormente a sus alumnos la aceptación de normas o el mantenimiento de actitudes solidarias y tolerantes.
- *Mantenerse esponja.* La actitud esponja representa receptividad, es decir, capacidad de escucha y observación, que llevan implícitas una búsqueda de la mejora continua. Frente a la actitud manguera, que dispara a toda presión discursos sin tener en cuenta ninguna opinión ajena y escuchando sólo su propio eco, cabe la actitud de estar pendientes de cazar pensamientos y propuestas ajenas enriquecedoras e incorporarlas al bagaje propio.
- *Convertirse en planta.* Hay profesores que se aferran a un modo inalterable de hacer las cosas. Tienen terror a los cambios, tal vez





por inseguridad profesional, tal vez por una sensación de estar trabajando de un modo inmejorable. La resistencia a los cambios surge, entre otros motivos, por el planteamiento estático y determinista, que pone el acento en el mayor o menor acierto profesional («¿lo hago bien o mal?»). Frente a esta visión inmovilista típica de la estatua cabe otro enfoque, que pone el acento en la mejora continua, la capacidad de reconocer la propia imperfección y la existencia de aspectos a mejorar en la práctica docente. Esta actitud de planta se plasma en la frase:

«¿Qué puedo/debo cambiar para dar la clase mañana mejor que hoy y estar más satisfecho?».



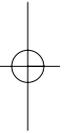
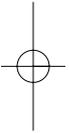
HABILIDADES SOCIALES Y DIRECCIÓN

Un clima social adecuado se asienta en un equilibrio entre el cumplimiento de los objetivos institucionales y la satisfacción del profesorado y demás personal del centro, lo que no siempre resulta fácil, por lo que es un aspecto que cualquier equipo directivo debe tener muy en cuenta. Para conseguir ambos objetivos se pueden apuntar algunas sugerencias:

- Procurar mantener la cohesión del centro.
- Mediar en los conflictos entre los miembros de la comunidad educativa (alumnos-profesores, profesores-profesores, profesores-familias...).
- Evitar que las dificultades en las relaciones interpersonales afecten al funcionamiento del centro.
- Promover la reciprocidad organizacional, procurando un equilibrio entre cargas y satisfacciones del profesorado.
- Establecer canales de comunicación eficaces con profesores y otros miembros de la organización, procurando mantenerlos siempre abiertos.
- Percibir y atajar el malestar y los descontentos.
- Ayudar a los profesores profesional y personalmente.
- Saber decir no asertivamente, sin deteriorar las relaciones.
- Tener humildad para dejarse ayudar, aceptar críticas constructivas y corregir errores.
- Cicatrizar heridas, invertir en positivo.
- Conocer lo suficiente, intervenir lo necesario: la evaluación negativa y otras formas de señalar debilidades tienden a inhibir en lugar de propiciar un cambio.
- Motivar al profesorado: lo ideal es combinar una presión externa mínima y suficiente con una presión interna máxima y necesaria.
- Favorecer la tolerancia y la aceptación de las divergencias.
- Potenciar los roles favorecedores de un buen clima social y reconducir los disgregadores.
- Negociar, pactar.
- Facilitar y acelerar la adaptación e integración de los recién llegados.
- Adoptar un pensamiento proactivo, intentando siempre resolver el futuro con actitud de mejora constante («a los problemas, soluciones, y no preocupaciones»).



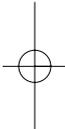
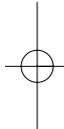
- Procurar que cada individuo encuentre su posición adecuada en la organización, es decir, que el proyecto individual de cada profesor sea compatible con el proyecto colectivo y que éste no sea una amenaza para aquél.



PARA SABER MÁS...

Algunas publicaciones que te pueden ayudar a ampliar los temas aquí tratados son las siguientes:

- BRUNET, J. J., y NEGRO, J. L. (1982): *Tutoría con adolescentes*. San Pío X.
- DAVIS, M.; MCKAY, M., y ESHELMAN, E. R. (1992): *Técnicas de autocontrol emocional*. Martínez Roca.
- ESTEVE, J. M. (1994): *El malestar docente*. Paidós.
- GÓMEZ DACAL, G. (1996): *Curso de organización escolar y general*. Escuela Española.
- GORDON, T. (1979): *M.E.T. Maestros eficaces y técnicamente preparados*. Diana.
- KNAPP, M. L. (1980): *La comunicación no verbal*. Paidós.
- MCKAY, M., y FANNING, P. (1987): *Autoestima*. Martínez Roca.
- LUCA DE TENA, y C., RODRÍGUEZ, R. I.: *Programa de habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Aljibe.
- MUCCHIELLI, A. (1998): *Psicología de la comunicación*. Paidós.
- ORTEGA, R., et al. (2000): *Educación para prevenir la violencia*. Antonio Machado.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe.
- VAELLO ORTS, J. (2003): *Resolución de conflictos en el aula*. Santillana.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A., y VALLÉS TORTOSA, C. (1996): *Las habilidades sociales en la escuela*. EOS.
- VAN DER HOFSTADT, C., y QUILES, M. J. (2002): *Mejora las habilidades de tus estudiantes*. Universidad Miguel Hernández. Elche.
- VARIOS (2001): *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. CISSPRAXIS.
- VARIOS (1995): *Manual de tutoría a l'ensenyament bàsic*. Generalitat Valenciana.





Este libro se acabó de imprimir
en agosto de 2005
por Santillana Educación, S. L.

