



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA COMUNICACIÓN DEL PROFESORADO
GENERADORA DE BIENESTAR Y CRECIMIENTO
EN EL PROFESOR/A Y EN EL ALUMNO/A
EL AUTOCONOCIMIENTO COMO VÍA DE ACCESO**

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR: JOSÉ ALBERTO GARCÍA DEL VALLE

TUTOR: FRANCISCO ABARDÍA COLÁS

Palencia, junio 2014

La comunicación del profesorado generadora de bienestar y crecimiento en el profesor/a y en el alumno/a

El autoconocimiento como vía de acceso

RESUMEN

A lo largo de este trabajo se hace énfasis en la importancia que tiene la comunicación del profesorado en su propio bienestar y crecimiento y en el bienestar y el crecimiento del alumnado. El trabajo arranca buscando el apoyo en buenas raíces: la antropología humanista y la psicopedagogía del crecimiento. En esta primera parte cobra relevancia el SER de la persona como principio y fin de nuestra identidad. Todo gira entorno a conseguir desplegar quienes somos en profundidad. La educación a lo largo de la historia, en menor o mayor medida, ha contribuido y contribuye en potenciar las riquezas humanas. Poco a poco, en el transcurso del trabajo va tomando relieve el comportamiento comunicativo, en su vertiente verbal y no verbal, explicado desde una perspectiva holística que integra las dimensiones de la persona: el modelo ABC. Todo este recorrido para desembocar en la presentación de una propuesta didáctica, avalada por una experiencia real, con la intención de que pueda servir a otros profesionales de la educación. Finalmente, se presentan unos anexos que enriquecen, muchos de ellos por su carácter práctico, los contenidos expuestos en este trabajo.

PALABRAS CLAVE: Comunicación verbal y no verbal, Habilidades de Comunicación, Asertividad, Modelo “ABC”, Dimensión profunda, Psicología humanista, Crecimiento y desarrollo personal, Ser.

ABSTRACT

Throughout this paper we emphasize the importance of the communication between teachers for their own welfare and growth and for the welfare and growth of the students. The work starts seeking support in good foundations: the humanistic anthropology and the psychology of growing. In this first part becomes relevant the SELF of the person as the beginning and end of our identity. Everything turns around who we are in deep. The education throughout history, to a lesser or greater extent, contributed and contributes to enhance human wealth. Gradually, in the course of this paper, spotlight the communicative behavior in its verbal and non-verbal aspects, explained from a holistic perspective that integrates the dimensions of person: the ABC model. All this tour is to lead to the presentation of a teaching proposal, backed by a real experience, in order that it may serve for other education professionals. Finally, the paper includes some annexes that enrich -many of them for their practicality- the contents presented in the main text.

KEYWORDS: Verbal and non-verbal communication, Communication Skills , Assertiveness, "ABC" Model, Deep Dimension, Humanistic Psychology, Personal Growth and Development.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2.- OBJETIVOS GENERALES DEL TFG.....	2
3.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	3
3.1. Rasgos esenciales del ser humano	3
3.1.1. La presencia del SER y la importancia en el ámbito educativo	4
3.1.2. La persona como ser relacional y la relación de ayuda	6
3.2. Concepto de comunicación.....	7
3.3. El modelo “ABC”: modelo explicativo del comportamiento comunicativo.....	9
3.3.1. Bases teóricas y conceptuales del Modelo ABC	9
3.3.2. Funciones y significados de las 7 dimensiones del comportamiento	11
3.3.3. El Comportamiento verbal y no verbal en las relaciones interpersonales.....	17
3.3.4. Un ejemplo para la claridad	20
3.4.- La dimensión profunda como puente para el ser	21
3.5.- Los estilos y las habilidades de comunicación impulsoras de la expansión del ser	24
4.- PROPUESTA DIDÁCTICA.....	25
4.1. Introducción y Justificación.....	25
4.2. Objetivos.....	25
4.3. Destinatarios	26
4.4. Metodología.....	26
4.5. Contenidos	28
4.5.1. Escucha activa.....	28
4.5.2. Reforzar y motivar	33
4.5.3. Mensajes “YO”	36

4.5.4. Afrontar la Irritación y la Hostilidad.....	37
4.6. Evaluación.....	41
5.- CONCLUSIONES	42
6.- LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS.....	44
7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
8.- ANEXOS	
A. ANEXO A (Modelo “ABC”)	47
B. ANEXO B (Comunicación y cerebro)	63
C. ANEXO C (Lenguaje no verbal y emociones).....	66
D. ANEXO D (Asertividad).....	72
E. ANEXO E (Técnicas de Escucha Activa)	75
F. ANEXO F (El Elogio y el Refuerzo)	77
G. ANEXO G (Ejercicios prácticos de “Mensajes Yo”).....	83
H. ANEXO H (Qué hacer y qué no hacer ante comportamientos hostiles)	85
I. ANEXO I (Guía de Autoobservación y Guía de Recursos).....	86

1.- INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN

Ya en el siglo I el filósofo grecolatino Epicteto de Frigia invitaba a sus coetáneos a que cada uno descubriera quién es y una vez hecho ese descubrimiento “haz lo que quieras”. El ejercicio del autoconocimiento es básico en la comprensión de nuestra identidad y en la comprensión del valor e impacto de la comunicación humana.

Uno de los objetivos básicos de la comunicación en el contexto escolar es afectar, influir intencionadamente, provocar una respuesta, llegar al corazón del otro desde lo mejor de nosotros para en última instancia provocar en el alumno/a movimientos encaminados a su crecimiento personal.

Las habilidades de comunicación en el educador reabren un análisis crítico de nuestra historia de aprendizaje: hemos ido adquiriendo hábitos y estilos de comunicación que son efectivos para sobrevivir, y también hemos ido adquiriendo hábitos y estilos que no son efectivos y son incompatibles con muchos objetivos y tareas que lleva consigo la acción educativa. Hoy ya sabemos todos que en la comunicación el componente verbal es importante (lo que decimos) pero aún lo es más el componente no verbal (cómo lo decimos) pues el lenguaje gestual y el tono de voz dan más información que las palabras. Aquí juega un papel fundamental el cuerpo en sus ricas y múltiples expresiones: el lenguaje corporal, especialmente la mirada y la zona de la boca, la proximidad física, etc.

Los grandes avances de la neurociencia nos indican cómo podemos crear bienestar-salud- o malestar-enfermedad- en función, entre otras variables, de la comunicación que utilizamos. Para generar salud necesitamos dedicar más tiempo y más esfuerzo a comunicarnos de verdad, expresando lo que sentimos, sin etiquetarnos, preguntándonos y escuchando con más interés,... Podemos crear nuevos “caminos neuronales” más sanos regulando nuestra forma de pensar y de reaccionar. Nuestra forma de comunicar, como dice Alonso Puig (2012), en “Vivir es un asunto urgente” es obsoleta, y precisa una revisión porque genera más conflictos que paz”.

No podemos estar ajenos al modo en que nos comunicamos los profesores. Cómo afrontamos lo que nos dicen nuestros compañeros y alumnos, cómo escuchamos, qué comentarios hacemos sobre los problemas y la vida, el uso del sentido del humor, cómo manejamos las dificultades y conflictos que aparecen en el aula, puede ser una oportunidad para que nuestros alumnos aprendan esas mismas estrategias de comunicación y de afrontamiento. Termino con Pérez Álvarez cuando en 1996 dice: “El encuentro interpersonal es en sí mismo un principio activo de influencia, de potenciación, de aprendizaje y de cambio”.

2.- OBJETIVOS DEL TFG

La realización de este trabajo tiene una implicación directa en mi crecimiento como persona y como profesional de la enseñanza en ejercicio. Paso a señalar los objetivos que pretendo conseguir:

OBJETIVOS PERSONALES

- Renovar en mí el entusiasmo por seguir mejorando en mi labor docente.
- Afianzar una actitud crítica e investigadora, ampliando mis conocimientos a través del trabajo de diversos autores y teorías de reconocido prestigio académico.
- Consolidar el hábito de reflexionar sobre mi propio trabajo, potenciando autocrítica en mis creencias, pensamientos, actitudes, etc.

OBJETIVOS PROFESIONALES

- Despertar el gusto en el docente por profundizar en su autoconocimiento.
- Incrementar el grado de consciencia en el docente sobre el impacto que el lenguaje tiene en el desarrollo personal del profesor/a y del alumno/a.
- Reabrir un análisis crítico de nuestra historia de aprendizaje respecto a los hábitos y estilos de comunicación.
- Aportar a la formación de los futuros maestros y profesores en ejercicio una propuesta didáctica útil, contrastada en la práctica, sobre el autoconocimiento y las habilidades de comunicación.

3.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El punto de partida es el ser humano siempre en proceso de autorrealización. La escuela es una estructura social que debe mediar en este proceso de crecimiento favoreciendo y potenciando las cualidades, capacidades y valores que cada ser humano tiene. El profesorado tiene un papel relevante en este crecimiento a través de la relación interpersonal con el alumno/a. Conocer la naturaleza de los procesos de comunicación, de potenciación y de enseñanza-aprendizaje es básico en la relación de ayuda que se establece en el contexto escolar. Por eso expongo un modelo explicativo del comportamiento (modelo “ABC”) al que añado la dimensión profunda indispensable para desplegar el ser. La comunicación verbal y no verbal favorecen y dinamizan significativamente el desarrollo de la identidad personal.

3.1. RASGOS ESENCIALES DEL SER HUMANO DESDE DONDE APOYAR LA COMUNICACIÓN HUMANA

Antes de echar a andar con este trabajo siento la necesidad de hacer esta singladura con un ser humano con el que me sienta identificado. En este recorrido por el ser humano que vamos a hacer, la ciencia y la investigación nos acompañarán con la finalidad de ayudarnos a descubrir quiénes somos, qué necesidades tenemos y cuál puede ser un buen camino para seguir creciendo.

Me surge la pregunta: ¿en qué persona estoy pensando?, ¿cuáles son sus características?, ¿de qué está hecha?, ¿cuáles son sus rasgos esenciales?

Autores como Carl Rogers, Erich Fromm, Abraham Maslow, Viktor Frankl, Carl-Gustave Jung y un largo etcétera de autores desde puntos de partida y escuelas muy diferentes han realizado sus análisis y estudios respecto a la persona desde una psicopedagogía del crecimiento. En el plano filosófico y antropológico la corriente personalista de Emmanuel Mounier, Jacques Maritain y Pierre Teilhard de Chardin han dejado patente la naturaleza evolutiva y bondadosa del ser humano. El ser humano está hecho para crecer y realizarse como persona.

La pretensión de estos autores es describir al “hombre universal”, es decir, la estructura de base que se puede observar en todo ser humano, más allá de la cultura a la que pertenece. Comprender así la naturaleza profunda de la persona permite acercarse a la persona desde su motivación por desplegarse, por ser fecundo socialmente, por realizarse. Se trata por lo tanto de acoger inteligentemente cualquier línea de investigación que ayude a la persona a conocerse, a tomarse en sus manos, a encontrar el sentido de su vida, a liberarse de lo que le impide existir en conformidad con su conciencia profunda.

En la segunda mitad del siglo XX, la obra de Carl Rogers abre una ventana esperanzadora en lo que se refiere a la persona: el fondo del ser es positivo y puede confiar en sus intuiciones.

La base de la relación humana es la confianza en la persona y el esfuerzo por estimular el crecimiento del otro. La persona tiene capacidad de evolucionar a lo largo de toda su vida. Una aspiración a existir movida por un dinamismo de crecimiento le impulsa sin cesar a desplegarse, a actualizar sus potencialidades, a liberarse de sus bloqueos y a tratar de realizar aquello para lo que ha sido hecha. Asimismo, el equilibrio y la armonía no pueden concebirse como algo adquirido, sino que serán siempre objeto de una búsqueda que tiene en cuenta la evolución personal y el entorno.

3.1.1. La presencia del ser y la importancia en el ámbito educativo

Sigue imponiéndose en mí la pregunta tan repetida por todo ser humano: ¿Quién soy? Urge conocernos. Una necesidad imperiosa, a veces más fuerte que nuestros impulsos conscientes, es la que nos invita a ahondar en el encuentro con nosotros mismos para acceder al ser que nos habita.

Basta con acallar la mente, con sus deseos y sus miedos, para experimentar, de un modo sorpresivo, que hacemos pie en esa misma presencia que somos. Al tomar conciencia de nuestra verdadera identidad tenemos la sensación de llegar al “lago” que nos resulta conocido. Solo se requiere retirar el velo opaco que es efecto de nuestra identificación con la mente (Martínez Lozano E, 2012)

En muchas antropologías encontramos esta noción del ser como realidad central y fundamentalmente positiva de la persona. El alma entre los cristianos, el hara entre los orientales, el yo profundo en Carl Rogers, el ser en A. Maslow, Graf, Durckheim, Erich Fromm, etc.

Paso a describir de forma resumida el SER según se contempla en la obra colectiva realizada en el año 2000 por PRH-Internacional en el libro *La Persona y su Crecimiento*:

El Ser es una instancia dinámica y positiva en lo más profundo de la persona que constituye el núcleo de la personalidad. Es la instancia principal de la persona vista desde el ángulo de su crecimiento por cuatro razones fundamentalmente:

En primer lugar se presenta al ser como el “*lugar de identidad*” de la persona: esta identidad está constituida por las potencialidades propias del individuo como son sus capacidades, dones, cualidades incluidos los límites propios de cada aspecto positivo. “Encontramos ahí la raíz de

todo lo que es positivo en nosotros: nuestras cualidades de corazón, de acción, de inteligencia, etc.”

También se integra en el ser lo que llaman el “*actuar esencial*” de la persona: la persona descubre aquello para lo que se siente hecha, se compromete con radicalidad hasta el punto de reorganizar su vida y sus compromisos en función de esa vocación o “misión de ser”.

Además el ser nos abre a una “*dimensión comunitaria*”, descentrando a la persona de sí misma y abriéndola a los otros y a la sociedad. Aquí la persona se responsabiliza para el bien común encarnándose en compromisos concretos. El ser no es egocéntrico sino que se abre a los otros y se despliega.

Por último el ser es el lugar de apertura a una “*transcendencia*”: toda persona puede hacer la experiencia en lo íntimo de sí misma de la presencia de realidades a la vez de la misma naturaleza que su ser y, al mismo tiempo, experimentadas como otras, infinitas, absolutas, permanentes. Así sucede con la Verdad, el Amor, la Vida, la Libertad, la Dignidad, la Sabiduría, la Belleza, Dios, etc.

A finales de los años 60 del pasado siglo XX, dentro de la denominada “escuela humanista”, se empieza a plantear una cuestión sorprendente: no todo acaba en la autorrealización psicológica. Abraham Maslow, uno de los autores más reconocido de la citada corriente, venía a afirmar que todo proceso de autorrealización que no se aborta, desemboca en la autotranscendencia. Era la señal de nacimiento de lo que se habría de denominar “psicología transpersonal”, considerada por el propio Maslow como una “cuarta fuerza”, tras el psicoanálisis, el conductismo y la propia escuela humanista (Martínez Lozano, 2012).

En este sentido la Educación aparece en escena asumiendo un papel claro de humanización. La escuela colorista del siglo XXI debe incorporar la filosofía y pedagogía de aquellos pensadores que contribuyeron y contribuyen a configurar el gran cuadro donde el centro es el ser humano en crecimiento. Aporto, a través de algunas citas de autores reconocidos, algunos rasgos esenciales que debe aportar la educación de hoy:

“La finalidad de la educación es formar en nosotros un ser social” (Durkheim, 1902).

“La educación es el proceso por el que un hombre se ayuda a sí mismo, o a otro, para que llegue a ser lo que él puede ser. La educación se debe definir como el proceso para cambiar a un hombre para mejor” (Adler, M.J, 1990).

“La educación, como todo tipo de relación social, está fundada en el amor, una relación que depende de la capacidad de ver al otro” (Maturana. H, 1999).

“La educación es un camino de interioridad. La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, J, 1996).

“La educación se juega en la constante interacción de vivencias que forjan a la persona, para afrontar cada etapa de la vida con libertad, autonomía, responsabilidad y esperanza. La educación abarca todas las dimensiones del ser humano, para contribuir a su plena realización” (Buber, M., 2001).

Todos estos autores coinciden en ver la educación como una experiencia de mediación humanizadora que abarca todas las dimensiones del ser humano y ayuda a crecer y potenciar una vida en plenitud.

3.1.2. La persona como ser relacional y la relación de ayuda

Los seres humanos, en su naturaleza, no son autosuficientes, están constituidos para la relación, para el intercambio y la comunicación. La humanización y el crecimiento se realizan gracias a las relaciones humanas. Así pues, la independencia, en el sentido de buscar separarse duraderamente de los otros y protegerse de su influencia, no es un comportamiento sano para el desarrollo de la persona. Por el contrario, existe en toda persona una capacidad de autonomía psicológica a favorecer, permitiéndole vivir sus decisiones en referencia a su conciencia profunda y no en alienación a los otros ni a los conocimientos.

La persona humana, para sentirse bien, necesita tener satisfecha una serie de necesidades básicas de índole relacional. En el año 1954, Maslow señala, entre estas necesidades básicas, la seguridad, el amor, el respeto, el sentimiento de valía y el autoaprecio:

“Solamente mediante otro ser humano podemos obtener respeto, protección y amor completo satisfactorios y sólo otros seres humanos podrían recibir esto de nosotros”.

Esta necesidad humana de relaciones positivas queda muy subrayada dentro de la corriente personalista y existencial. Martín Buber (1957) sostiene lo siguiente:

“Una sociedad puede considerarse humana en la medida en que sus miembros se confirman entre sí. La base de la vida del hombre con el hombre es doble, y es una sola: el deseo de todo hombre de ser confirmado por los hombres por lo que es, e incluso como lo que puede llegar a ser, y la capacidad innata en el hombre para confirmar a sus semejantes de esta manera”.

Es interesante la definición que, en 1961, Carl Rogers hace sobre de la relación interpersonal y de ayuda:

“Toda relación en la que, al menos una de las partes, intenta promover en el otro el crecimiento, el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida de manera más adecuada”.

El objetivo, como afirman Shertzer y Stono (1968), de toda relación de ayuda es el cambio:

“El objetivo de la Relación de Ayuda es el cambio... Al finalizar la relación, el individuo no es el mismo que antes de entablarla. Ya no sufre tanto; no está tan indefenso; se conoce mejor a sí mismo; se comporta de modo más satisfactorio; se convierte en una persona mejor. El cambio interno y externo se manifiesta en las actitudes, las acciones y la manera de percibirse a sí mismo, a los demás y al mundo en general”.

En 1981, la psicóloga americana Virginia Satir expresa bella y delicadamente esta experiencia básica de la Relación de Ayuda: “Creo que el mejor regalo que puedo recibir de alguien es el ser visto por él, escuchada por él, y tocada por él. El mejor regalo que puedo dar es el ver, escuchar, comprender y tocar a otra persona. Cuando esto se ha hecho siento que el contacto se ha realizado”.

3.2.- CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

Hay formas de mirar la comunicación interpersonal que tienen un marcado acento funcional como la de Virginia Satir (1967) que considera la comunicación como “un proceso verbal y no verbal de solicitar algo del receptor”. Esta definición encaja con lo ya expresado en la introducción donde afirmo que “uno de los objetivos básicos de la comunicación es afectar, influir intencionadamente, provocar una respuesta, llegar al corazón del otro desde lo mejor de nosotros para en última instancia provocar movimientos encaminados al crecimiento personal”.

3.2.1. Persona y comunicación

La comunicación es la experiencia humana más vital, primaria, estructurante y universal de cuantas experiencias pueda tener el ser humano. Desde el momento en que una persona es engendrada comienza una relación permanente con su entorno físico, con las personas que la rodean y consigo mismo, dentro de una dinámica que le impulsa a mantenerse vivo, a crecer, a vivenciar minuto a minuto el hecho de estar en el mundo y ser persona.

En 1968, Thayer explica muy claramente el papel fundamental que la comunicación desempeña en la vida de la persona: “Por tanto, la comunicación puede ser concebida como el

proceso dinámico fundamental para la existencia, crecimiento, cambio y conducta de todos los seres vivientes, sean individuales y colectivos... En otras palabras, la esencia del ser humano es comunicar y recibir comunicación”.

Más tarde, en 1995, David Berlo señala que: “nuestro objetivo básico en la comunicación es convertirnos en agentes efectivos... influir en los demás... producir una respuesta. Nos comunicamos para influir y para afectar intencionadamente”.

3.2.2. Variedad de formas de la conducta comunicativa

J. Ruesch enfatiza en 1951 la importancia de la comunicación en la vida de la persona, y la gran variedad de formas a través de las cuales se expresa. Pasamos más del 75 por ciento del tiempo que estamos en vigilia escuchando, hablando, leyendo o escribiendo; y la mayoría de estas comunicaciones se desarrollan en comunicaciones de relación interpersonal.

Ante esta profesión de “comunicador” que ejercemos tan permanentemente a lo largo de cada uno de los días de nuestra vida, bien vale la pena que nos esforcemos en estudiarla y comprenderla cada vez mejor para poder ejercerla con mayor eficiencia y dignidad.

3.2.3. La imposibilidad de no comunicarse

En el año 1967, Watzlawick, Beavin y Jackson formulan lo que ellos llaman “el primer axioma de la comunicación”, y con ello quieren expresar que la comunicación es un proceso esencial para la existencia y crecimiento de la persona humana, que le acompaña en todo momento: “No hay nada que sea lo contrario de la conducta. En otras palabras, no hay no-conducta, o para expresarlo de modo aún más simple, es imposible no comportarse. Ahora bien, si se acepta que toda conducta es una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicarse”.

El silencio, el retraimiento, el sinsentido, la inmovilidad o cualquier otra forma de negación constituyen en sí mismo una comunicación. Excluida, pues, la posibilidad de dejar de comunicarse, a nosotros sólo nos queda la opción de elegir entre comunicarnos adecuada o inadecuadamente, clara o confusamente, funcional o disfuncionalmente, pero siempre nos estamos comunicando.

3.3- EL “ABC”: MODELO EXPLICATIVO DEL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO

Este modelo no tiene otra pretensión que la de ser una herramienta conceptual y práctica para ayudar al docente en la artística tarea de comprender y cambiar su comportamiento y el de sus alumnos con la finalidad de generar un ambiente propicio para el crecimiento. Presento el modelo de manera esquemática poniendo énfasis en los aspectos relacionados con la comunicación. Los contenidos que aquí expongo están entresacados de un Máster elaborado por COSTA y LÓPEZ (2001), en *Educación para la Salud y Consejo Clínico* y avalado por la Escuela de Servicios Sociales de Canarias, GIHSA Consulting y la Fundación Alfonso XIII. Los módulos que he utilizado son el I, II, III, IV, V, VIII, XI.

Añado un anexo en el que amplio los contenidos aquí incluidos y que por motivos de extensión no puedo abordar ahora. (ANEXO A. Modelo “ABC”)

3.3.1. Bases teóricas y conceptuales del modelo

<p>¿QUÉ ES?</p>	<p>Es un modelo que nos sirve de guía y de brújula, a los profesores y otros profesionales, para comprender nuestros comportamientos y los de nuestros alumnos. A su vez nos ayuda a movilizar e influir en esos comportamientos.</p> <p>Nos va a permitir adentrarnos en la naturaleza de los procesos de comunicación, de potenciación y de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Es un enfoque radical porque penetra hasta la raíz profunda de las experiencias vitales.</p>
<p>ORÍGENES BASE TEÓRICA</p>	<p>a. Teoría del Aprendizaje Social (Bandura y Walters, 1974)</p> <p>b. Teoría del Conductivismo Social (Staats, 1979)</p> <p>c. Modelo Interconductual (Kantor, 1978)</p> <p>d. Modelo de Potenciación o de Competencia (Zimmerman y Rappaport ,1988) y (Chiman y Liney ,1998)</p>
<p>COMPONENTES BÁSICOS DEL COMPORTAMIENTO</p>	<p>1.- ANTECEDENTES (A)</p> <p>2.- LA BIOGRAFÍA (B) integra cinco dimensiones: Atención/ Pensamiento/ Emociones / Acción-ejecución/ Biología</p> <p>3.- CONSECUENTES (C)</p> <p>Todas estas dimensiones serán explicadas más adelante.</p>

<p>PROPIEDADES O PARADIGMAS</p>	<p>-Es un <i>modelo integral y multidimensional</i>, pues en el comportamiento intervienen 7 dimensiones de manera integrada.</p> <p>-Como los comportamientos están inevitablemente ligados a las circunstancias del entorno (A y C son parte de ese entorno) es un paradigma contextual o ecológico.</p> <p>-Los comportamientos se crean por las transacciones funcionales y recíprocas que las personas establecen con el entorno. Por eso se habla de <i>paradigma transaccional y funcional</i>.</p> <p>-Es un <i>paradigma histórico</i> pues tiene en cuenta en la biografía personal las innumerables experiencias que establecemos desde que nacemos en el curso del tiempo.</p> <p>-Está basado en el <i>modelo de Potenciación o de Competencia</i> (“empowerment”) que hace que los procesos de comunicación, de influencia, de enseñanza-aprendizaje se conviertan en procesos de potenciación. Está basado en el fortalecimiento de las capacidades y competencias de la persona.</p>
--	--

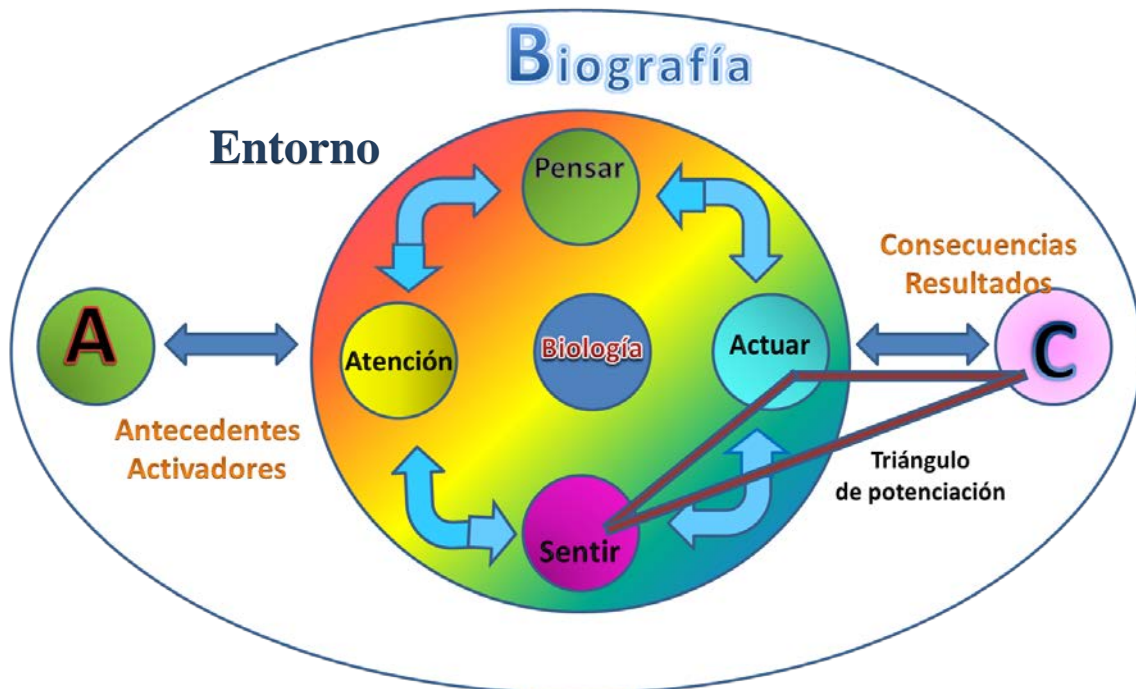


Figura 1: Las 7 dimensiones del comportamiento basado en Costa y López (2001)

3.3.2. Funciones y significados de las 7 dimensiones del comportamiento

<p align="center">1. DIMENSIÓN ANTECEDENTES (A) ¿QUÉ ES?</p>	<p align="center">ASPECTOS RELEVANTES</p>
<p>Son señales del contexto que pueden activar o desactivar todas y cada una de las dimensiones del comportamiento. Integra personas, mensajes, modelos de conducta, acciones verbales y no verbales, la presión de grupo, el propio comportamiento, etc.</p> <p>Es de gran influencia en el origen de los comportamientos.</p> <p>De todas las señales y sucesos del entorno que pueden activar el comportamiento de las personas, quizá ninguna es tan frecuente, proporciona tanta información, tiene tanto poder predictivo y anticipatorio e incita tanto a la acción como el comportamiento de los demás.</p>	<p>-Los profesores somos modelos para nuestros alumnos: la expresión de emociones por parte del profesor puede tener un efecto beneficioso en quien lo observa.</p> <p>-Las reglas verbales van a ser útiles para nuestros alumnos en función de las consecuencias.</p> <p>-Los educadores podemos ayudar a cambiar las autoinstrucciones que conforman las reglas verbales de nuestros alumnos (por ejemplo, cambiar los “tendría que” o “debería” por “preferiría”, “me hago responsable de...”, etc.</p> <p>-Los talleres de habilidades sociales y de comunicación en la escuela son un importante factor de protección para los alumnos.</p> <p>-Es muy útil para el profesor hacer un análisis funcional para ver cuáles son los antecedentes verbales que más afectan a nuestros alumnos, que emociones les provocan, que les induce a la acción, quién es el profesor/a que tiene ese poder, etc.</p>
<p align="center">2. DIMENSIÓN CONSECUENCIAS (C)</p> <p>Son los logros, las recompensas y beneficios que obtenemos, el reconocimiento social, el</p>	<p align="center">ASPECTOS RELEVANTES</p> <p>-Compensar y recompensar es una consecuencia que nuestros alumnos reciben de nosotros y nosotros de ellos.</p> <p>-Cuando los resultados compensan, éstos pueden convertirse en propósitos de la acción.</p>

<p>elogio, el cariño, los castigos, los resultados felices, el apoyo emocional de un tutor, y muchos otros acontecimientos que ocurren como consecuencia de nuestras acciones.</p> <p>Es de gran influencia en el origen y mantenimiento de los comportamientos.</p> <p>La esfera de los efectos, consecuencias o resultados es un campo de fuerzas que va a tener un poder incalculable en la cimentación de la historia de los comportamientos y en la biografía. Watson, Morgan, Thorndike, Hull o Skinner destacaron el potencial operativo y transformador de las personas y su capacidad para obtener respuestas significativas del entorno. Las consecuencias son uno de los motores del cambio del comportamiento. Conocer las consecuencias y resultados habituales que las personas consiguen con sus comportamientos y el valor que les dan puede ayudarnos a hacer predicciones acerca de su comportamiento futuro y lo que es mejor, nos orienta en nuestra intervención como educadores.</p> <p>Las consecuencias son uno de los motores del cambio de comportamiento en nosotros y en nuestros alumnos, mucho más persuasivos y potentes que los consejos verbales.</p>	<p>Cuando los resultados no compensan se convierten en debilitadores del comportamiento.</p> <p>-Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la intervención educativa han de orientarse ya en la etapa de la educación infantil a la capacitación de los niños para “observar y explorar su entorno físico-social, planificando y ordenando su acción en función de la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan” (Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación infantil).</p> <p>-Las consecuencias y resultados son fuente de autoconocimiento: nutren de forma significativa el autoconcepto, la autoeficacia y la autoestima.</p> <p>-Los educadores podemos con nuestra respuesta a los comportamientos de nuestros alumnos ser alentadores de esperanza, anticipando y proveyendo de consecuencias y resultados positivos.</p> <p>-La Recompensa Social: lo que los demás hacen o dicen en respuesta al comportamiento de una persona puede ser experimentado como un beneficio. La presencia y cercanía de determinadas personas, una palabra, una frase de elogio, la aprobación, la realimentación positiva, los mensajes que tiene resonancia emocional positiva, etc... pueden actuar como recompensas y potenciar los comportamientos.</p>
--	---

<p style="text-align: center;">BIOGRAFÍA (B)</p> <p>Cuando nos comportamos, es una persona integral la que se comporta, una biografía multidimensional, aunque el peso específico de cada dimensión es diferente en cada persona y en cada comportamiento</p>	<p style="text-align: center;">ASPECTOS RELEVANTES</p> <p>Este modelo supera e integra enfoques conductistas y cognitivistas añadiendo en la biografía otras esferas: la perceptiva, la emocional y la biológica.</p> <p>Un educador puede intervenir en todas las dimensiones.</p>
<p style="text-align: center;">3 DIMENSIÓN ATENCIÓN/ PERCEPCIÓN (ATP)</p> <p>Sólo una parte pequeña de los estímulos que están a nuestro alrededor consiguen traspasar el umbral de la puerta de entrada de nuestra biografía, despertando y atrayendo nuestra atención. En el contexto escolar ocurre lo mismo pues en este escenario atendemos y percibimos de manera selectiva el comportamiento de los demás, mientras otros comportamientos nos pasan desapercibidos</p>	<p>-Es más probable que prestemos más atención a los modelos capaces de conseguir resultados positivos.</p> <p>-La tutoría tanto grupal como individual puede ser una estructura útil para cambiar y ampliar la perspectiva que el alumno tiene sobre la realidad y sobre los propios problemas.</p> <p>-Potenciar un autoconcepto y autoestima positivos es contribuir a que la atención se dirija a los aspectos y experiencias positivas del alumno.</p>
<p style="text-align: center;">4 DIMENSIÓN PENSAMIENTOS/ CONOCIMIENTOS (PC)</p> <p>La dimensión cognitiva tiene infinitos matices inaccesibles a la observación. Aquí se concentra lo que conocemos, pensamos del entorno y también de nosotros mismos, lo que recordamos, lo que imaginamos, lo que interpretamos, la valoración que un alumno hace de un profesor, las creencias, los planes y expectativas, etc.</p>	<p>-Es un detonador de la mayor parte del sufrimiento.</p> <p>-Es muy importante para cualquier ser humano no identificarse con el pensamiento: “yo soy vago”, “yo soy un desastre”, etc.</p> <p>-El hecho de saber y conocer no asegura obrar de acuerdo con lo que se conoce, puesto que la acción tiene en cuenta otros muchos factores como el contextual y emocional.</p> <p>-Si la acción no es viable la fuerza del conocimiento se debilita.</p> <p>-Las anticipaciones de consecuencias desagradables puede provocar ansiedad</p>

	<p>cuando esas consecuencias ya han sido vividas alguna vez.</p> <p>-En los procesos de tutoría es muy importante hacer explícitos los objetivos de cambio, graduando el nivel de dificultad de las metas.</p> <p>-En el escenario de la tutoría es una excelente oportunidad para promover en los alumnos un autoconcepto positivo.</p> <p>-Respecto al lenguaje interior y los autodiálogos el educador puede ayudar a sus alumnos en el entrenamiento en autoinstrucciones positivas del tipo: “vale la pena intentarlo y voy a intentarlo”, “la situación es complicada, pero voy a mantener la calma”, “sé que he cometido errores, pero nadie es perfecto”, etc.</p>
<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">DIMENSIÓN</p> <p style="text-align: center;">EMOCIONAL</p> <p style="text-align: center;">(EM)</p> <p>Los sentimientos y las emociones en las experiencias personales tienen impacto en nosotros, de manera especial en nuestra esfera biológica y fisiológica. Cumplen la función de afectarnos, de producirnos afectos o estados de ánimo, de hacernos sentir placer o dolor, agrado o desagrado.</p> <p>El lenguaje cotidiano es fiel testigo de la riqueza y variedad de las transacciones afectivas: sentirse a gusto o a disgusto, satisfecho o insatisfecho, alegre o triste, deprimido, ansioso, enfadado, airado, enamorado, plácido, contento, disgustado, agradecido, tierno, cariñoso, animado, desanimado, esperanzado, etc.</p>	<p>-Los razonamientos no son suficientes para el cambio de comportamiento.</p> <p>-Entre la esfera emocional, la esfera ejecutiva y la esfera consecuencias se establecen transacciones que configuran un campo de fuerzas enormemente activo denominado triángulo emoción-acción-consecuencias. Las acciones con impacto emocional tienen muchas probabilidades de ser repetidas sin una elaboración cognitiva previa.</p> <p>-Poner nombre a nuestras emociones y gestionarlas es una tarea de mediación propicia para desarrollarse en la escuela, dado que la falta de destreza en la gestión de nuestras emociones es una de las causas principales de fracaso en las relaciones personales.</p> <p>-La autoestima que se desarrolla en la esfera emocional se construye en la zona de contacto</p>

	<p>y de influencia que definen la esfera ejecutiva y la esfera Consecuencias (C).</p> <p>-La empatía es una habilidad en el profesor que ayuda a amortiguar el impacto emocional negativo, a reconocer y aceptar las emociones negativas y a no huir de ellas.</p>
<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">DIMENSIÓN</p> <p style="text-align: center;">EJECUTIVA/ACCIÓN</p> <p style="text-align: center;">(AC)</p> <p>La acción no es una dimensión periférica, sino la médula del comportamiento, una dimensión central y nuclear en la biografía personal. Sin acción no tendríamos biografía. Todas las esferas requieren acción para existir. Son los pasos en la acción los que nos permiten recuperar la confianza después de los retrocesos o de los fracasos en los procesos de aprendizaje y de cambio.</p> <p>La escuela es un lugar privilegiado para facilitar la participación activa de todos los componentes de esta comunidad.</p>	<p>-En la tutoría individual se establece una relación interpersonal activamente comprometida con un proyecto vital de cambio orientado a la acción.</p> <p>-A través de nuestras acciones podemos influir en el entorno y transformarlo y podemos transformarnos a nosotros mismos.</p> <p>-El comportamiento verbal y no verbal se define desde su capacidad transaccional y activa.</p> <p>- Para lograr cualquier objetivo de cambio con nuestros alumnos son más efectivos los procedimientos y las experiencias prácticas que solo la discusión de las creencias erróneas y la reestructuración cognitiva. La experiencia directa a través de la acción y el afrontamiento efectivo de tareas contribuye a desmentir los pensamientos erróneos sobre uno mismo o sobre situaciones en las que se vive. Ej. Un alumno que nos dice que “no vale para nada” además de ayudarlo a cambiar el discurso interior hay que exponerle a situaciones en las que sea competente.</p>

<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">DIMENSIÓN BIOLÓGICA (BL)</p> <p>Todo ocurre inevitablemente en el cuerpo que tenemos y que somos. Sin biología no tendríamos biografía. Aunque también es verdad que sin las transacciones funcionales que configuran la biografía, cesaría la biología. El comportamiento es más que los fenómenos fisiológicos de la dimensión biológica.</p> <p>La dimensión biofisiológica, con sus sistemas nervioso central y periférico, neuroendocrino, inmunitario, neuromuscular, gastrointestinal, cardiovascular, respiratorio, genitourinario, aporta las bases estructurales del comportamiento, los requisitos para que se puedan establecer las transacciones funcionales con los escenarios del entorno.</p> <p>La neurociencia (Kandel, Schwartz y Jessel, 1997; Pert, 1997) expresan en sus investigaciones la importancia que las bases estructurales neurológicas y moleculares tienen sobre el comportamiento humano. Estos estudios establecen las relaciones entre los fenómenos biológicos y los psicológicos.</p> <p>Dedico el ANEXO B a contemplar desde una vertiente científica cómo afecta el lenguaje y sus componentes emocionales a la dimensión biológica a la vez que al bienestar y equilibrio personal.</p>	<p>-En la esfera emocional sabemos que los diferentes estímulos afectan a los sistemas biológicos, con la participación muy especial del sistema neurovegetativo. Por eso, los sentimientos y emociones se acompañan de variaciones en la tensión muscular, en la frecuencia de los latidos del corazón, en la frecuencia respiratoria, en la tensión arterial, en el tamaño de las pupilas, en el flujo sanguíneo, en el funcionamiento visceral digestivo, renal y genital.</p> <p>-Sabemos que en nuestro cuerpo se producen en los comportamientos emocionales procesos bioquímicos pero estos no son el comportamiento emocional.</p> <p>-Los cambios operados en los sistemas biológicos como por ejemplo la neuroquímica del cerebro tienen una incidencia clara en las demás dimensiones del comportamiento (Bayés, 1997; Colotla, 1998).</p> <p>-Cuando se tiene y se cree tener control sobre las circunstancias del contexto o sobre lo que puede sobrevenir, de manera que con acciones personales se pueden evitar obstáculos, daños o fuentes de estrés, se producen cambios bioquímicos que reducen las reacciones fisiológicas de las experiencias de estrés (Joffe, Rawson y Mulick, 1973).</p> <p>-Cualquier profesor puede contribuir en identificar las condiciones fisiológicas de sus alumnos que pueden condicionar a todas las demás dimensiones del comportamiento y afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje (enfermedad, fatiga, sueño, descanso, alimentación, ejercicio físico...).</p>
--	---

3.3.3. El comportamiento verbal y no verbal en las relaciones interpersonales explicado desde el modelo “ABC”

¿Qué papel juega este modelo en la comunicación y el lenguaje? Desde la perspectiva del Modelo ABC, en los comportamientos comunicativos el significado se forja en el comportamiento comunicativo de los interlocutores. En las distintas esferas del modelo ya he ido desgranando aspectos relevantes del lenguaje verbal y no verbal pero dado que las habilidades de comunicación son el eje central de este trabajo veo conveniente profundizar algo más en el comportamiento comunicativo.

3.3.3.1. El Comportamiento Verbal

Las palabras ejercen un papel regulador del comportamiento, afectando a las dimensiones de la biografía, a los procesos de aprendizaje y de cambio, pueden ser estímulos que alienten la esperanza, orientaciones útiles para una decisión difícil y pueden ser también un gran facilitador u obstaculizador del despliegue del ser.

Las características socioculturales del entorno determinan en parte los significados y funciones del lenguaje. No obstante dentro de un mismo entorno cada biografía con sus transacciones puede hacer que una misma palabra tenga significados distintos para distintas personas. Paso a ofrecer algunas consideraciones a tener en cuenta en nuestra intervención:

- **LOS PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS COMO CAUSA DE MI COMPORTAMIENTO:** en ocasiones utilizamos el lenguaje para justificar lo que hacemos (“lo hice, porque pensé que..”, “fracasé porque no lo pensé bien..”, “estoy triste y no puedo hacer nada porque estoy deprimido”, “no lo hago porque tengo miedo”). Cuando se toman literalmente estas reglas y explicaciones verbales aunque no se correspondan con el origen del problema, toman una autonomía funcional que influyen en el comportamiento de manera equivalente a la situación que da origen a los pensamientos. De esta manera un alumno puede decir “esto es imposible de hacer” y comportarse como si la situación lo fuera en realidad. Hay que tener mucho cuidado con este mecanismo puesto que podemos desenfocar nuestra intervención centrándonos en cambiar el lenguaje evitando ir al origen del problema.
- **LA CALIFICACIÓN DE LO “BUENO” Y LO “MALO”:** con el lenguaje establecemos lo que es bueno o malo respecto al comportamiento. Las reglas verbales del tipo “debería” o “tendría que” suelen estar asociadas a valoraciones sociales de lo que es bueno o malo, pudiendo convertirse en imposiciones y autoimposiciones de carácter absoluto que gobiernan la vida. El profesor puede mostrarse crítico con los sistemas

verbales de explicación y con los esquemas verbales evaluativos del alumno aprendidos en el proceso de socialización que establecen lo que se “debe” hacer o se “tiene que” hacer. El docente puede atreverse a trastocar este esquema: “no necesariamente es así”.

- EL IMPACTO DEL ELOGIO Y LA APROBACIÓN: en 1920, el psicólogo Henry H. Goodard usó un “ergógrafo” para medir la fatiga. Observó que cuando dirigía a sus alumnos en público palabras de elogio, afecto y aprobación cuando estaban cansados, el ergógrafo indicaba un ascenso de energía, y al revés, cuando eran criticados o reprendidos la curva de la energía decaía notablemente.
- LAS LIMITACIONES DEL COMPORTAMIENTO VERBAL: no siempre lo que decimos se corresponde con la realidad. Un alumno puede decir: “soy muy miedoso”, pero después le observamos ante situaciones que desmienten la autodefinición.

3.3.3.2. El Comportamiento no verbal

Sus señas, a veces sutiles e incluso desapercibidas por los propios comunicantes, tienen una gran importancia en los procesos de influencia y adquieren un gran potencial comunicativo. En el **ANEXO C**, en el apartado **1** aporto como complemento la correlación que existe entre comportamiento no verbal y la emoción que está en su base. Paso a desglosar algunas consideraciones que pueden ser de utilidad en el autoconocimiento y en la intervención educativa:

- ES IMPOSIBLE DE OCULTAR: podemos decidir ocultar las palabras pero es casi imposible no enviar mensajes a través del rostro, de nuestros movimientos, o de otras partes del cuerpo.
- CALIFICAMOS EL LENGUAJE VERBAL POR EL COMPORTAMIENTO NO VERBAL. Sirvan los siguientes ejemplos: una ligera inflexión de voz al pronunciar una palabra puede convertir una frase afirmativa en otra interrogativa; una ligera sonrisa al final de una frase seria puede otorgarle a ésta un significado irónico o autosuficiente; un pequeño movimiento hacia atrás a la vez que se pronuncia una frase afectuosa puede significar que se ha pronunciado con reservas; cuando alguien se calla cuando se esperaba que hablase; etc.
- CALIDAD Y CANTIDAD: el comportamiento no verbal supera cuantitativa y cualitativamente a los comportamientos verbales y entrañan una carga semántica mayor que la de éstos. Pueden suponer incluso hasta el 80% de un encuentro interpersonal. El impacto es muy grande y proporciona una información valiosa para conocer y conocernos.

- EL MOVIMIENTO CORPORAL I (quinestésias): es a estos movimientos corporales a los que nos referimos cuando hablamos de comportamiento no verbal. Pone atención en las Modalidades de la Voz (paralenguaje): entonación, timbre, volumen, cadencia, inflexiones, ritmo, fluidez, velocidad del habla, claridad, ruidos, pausas, etc. Especial consideración merece *el valor del silencio en el encuentro interpersonal*: el silencio puede ser una herramienta pedagógica que da prioridad a los diferentes ritmos, que tiene en cuenta a la persona respetándola en su proceso; para los educadores es una oportunidad para recapacitar sobre lo que está ocurriendo en el proceso comunicativo, nos permite observar el comportamiento no verbal, nos ayuda a contactar con nuestras sensaciones más profundas. Crear momentos de silencio individualmente y en grupo en esta “sociedad del ruido” es a la vez que necesario, revolucionario.
- EL MOVIMIENTO CORPORAL I I: la expresión corporal y fisiológica colabora también en darnos información relevante: la postura corporal y el modo de caminar, el tono muscular (tensión-relajación), gestos, tics, inclinación y movimientos de la cabeza, la expresión facial, la mirada, el parpadeo, las lágrimas, el tamaño de las pupilas, el contacto físico, la aproximación espacial (proxemia), los movimientos respiratorios (frecuencia, profundidad, suspiros, resoplidos...). Martens (1978) hablando del lenguaje corporal señala que la expresión, sobre todo la mirada y la zona de la boca nos ofrecen un feedback inmediato. Estos dos puntos son los más expresivos de todo el cuerpo y los que expresan mejor la comunicación no verbal que se quiere emitir.
- IMPORTANCIA DE CREAR UNA ATMÓSFERA CÁLIDA Y CORDIAL: estrechar la mano, dar un abrazo, llamar por el nombre, sonreír, etc. es un conjunto de comportamientos verbales y no verbales que contribuyen a crear una atmósfera cálida para el encuentro interpersonal y para el aprendizaje.
- CONSIDERACIÓN POSITIVA: algunos estudios citados por Janis (1987) destacan las claves no verbales que pueden comunicar consideración positiva y valoración hacia la persona o personas con las que nos comunicamos: poner todo el cuerpo orientado hacia la otra persona, estar inclinado hacia la otra persona, mantener contacto visual directo durante la mayor parte del tiempo, sonreír, mover la cabeza hacia arriba o hacia abajo, mantener las manos sin cruzar, hablar con voz clara y audible, etc.
- EL CONTACTO VISUAL Y LA MIRADA: tienen un papel regulador importante en los encuentros cara a cara y en la impresión de credibilidad que comunica quien mira. Es un detector instantáneo de los cambios que acontecen en el encuentro interpersonal, constituyéndose en un feedback de lo más efectivo de si lo que se está diciendo está siendo comprendido, suscita acuerdo, satisfacción o cualquier otro sentimiento.

- LA CONSISTENCIA O INCONSISTENCIA ENTRE EL COMPORTAMIENTO VERBAL Y NO VERBAL: como regla general cuando el mensaje verbal y el no verbal son inconsistentes, el no verbal con sus significados y funciones, suele predominar y tendemos a darle más crédito. Pongo algunos ejemplos en el **ANEXO C** en el apartado **2** sobre la Inconsistencia del Mensaje.

3.3.4. Un ejemplo para la claridad

SITUACIÓN: El tutor de un colegio quiere comunicar a un alumno de 6° de Primaria un consejo de salud. Está preocupado porque este alumno se ha iniciado en el consumo del tabaco (sus sospechas se han visto refrendadas porque hace unos días se le ha visto con otros compañeros fumar en los servicios del centro). El tutor decide dar un paso hacia adelante y verse con el alumno.

En su **esfera cognitiva**, se plantea el objetivo de que su alumno no fume. Piensa cómo hacerlo, qué argumentos darle, ante qué tipo de información será más receptivo. También se activa su **esfera emocional**, siente deseo de ser efectivo, con mezcla de temor porque anticipa que puede fracasar. También está el dilema moral de tener que decírselo a sus padres pues es un menor y se está iniciando en una conducta de riesgo.

Su **esfera perceptiva** se pone en marcha observando la mirada y los gestos del alumno dudando si estará en buena disposición para escuchar lo que ha decidido decirle. No obstante el tutor está tan preocupado por lo que tiene que decir que no percibe un detalle significativo en el alumno y es que está cansado (**esfera biológica**) porque ha realizado varios exámenes en las sesiones previas al encuentro interpersonal. Al final decide actuar (**esfera ejecutiva**) y le dice que no debe fumar porque hacerlo le puede acarrear consecuencias muy nocivas para su salud.

Tan importante o más que lo que le está diciendo (**comportamiento verbal**) es cómo se lo dice (**comportamiento no verbal**). La abundancia de palabras, el tono impositivo, la amenaza de decírselo a sus padres, los mensajes del tipo “deberías”, la velocidad con la que habla y la ausencia de pausas o preguntas que den oportunidad a opinar, provocan cierre comunicativo en el alumno.

De inmediato, las esferas del comportamiento del alumno, ante toda esta “avalancha” comienzan a activarse incluso mucho antes de que el tutor termine de hablar.

El tutor percibe en el alumno gestos de indiferencia y desagrado (**esfera emocional**), e incluso, en ocasiones, el alumno deja de mirarle y de prestar atención a sus palabras (**esfera perceptiva**). Esta observación produce al tutor una cierta ansiedad e irritación (**esfera emocional y biológica**) que le hace dispararse y levantando la voz, le pregunta al alumno (**esfera ejecutiva**) si le está escuchando. El alumno responde con rapidez asegurándole que sí (**esfera ejecutiva**) pero con un tono que refleja cierta irritación contenida (**esfera emocional y**

biológica) que el tutor capta (**esfera perceptiva**). El tono con el que el alumno dice “sí” hace temer al tutor que el alumno volverá a fumar. Piensa (**esfera cognitiva**) que ha fracasado en su intento de que el alumno asuma el objetivo de no fumar.

En esta secuencia interpersonal, el comportamiento y los mensajes de la tutora han adquirido la función de estímulo y activador (**esfera A**) de comportamientos en el alumno. Por otra parte, su comportamiento quedará impactado por las consecuencias (**esfera C**) que ha tenido en el alumno. El tutor va a ver que sus modos particulares de comunicarse no han sido efectivos por lo que es probable que haga cambios que le resulten más efectivos.

Este proceso biográfico que vive el tutor respecto a su comunicación se produce también desde la perspectiva del alumno.

3.4.- La dimensión profunda como puente para desplegar el ser

El modelo “ABC”, con sus propiedades o paradigmas, nos ayuda y de qué manera a hacernos una cartografía del comportamiento pero no hace mención de quiénes somos, del sentido de la vida. Nos habla de cómo explicar e intervenir en los comportamientos y estilos de vida pero para qué, y dónde encontramos la fuerza que nos sostiene a diario y especialmente en momentos de vicisitudes. Existen líneas de fuerza que no están contempladas en este modelo y que sin embargo son esenciales para el ser humano. Mi pretensión es proponer un modelo explicativo complementario al “ABC” que le dé profundidad y sentido, que nos ayude a responder a la pregunta ¿quiénes somos? En la última década están proliferando corrientes de pensamiento que perciben al ser humano en su dimensión profunda o espiritual. Una mirada que vaya más allá de los comportamientos nos aboca a concebir al ser humano holísticamente, completo, integral. En el horizonte de esta mirada está la esencia, el ser, el corazón de la vida. Esta mirada nos descubre una esencia en la que somos estrellas con luz propia donde cada uno tenemos algo original que dar a la vida. Por lo tanto es el autoconocimiento el eje fundamental de esta dimensión que exige un trabajo personal en cada uno de los seres humanos que se aventura en este viaje.

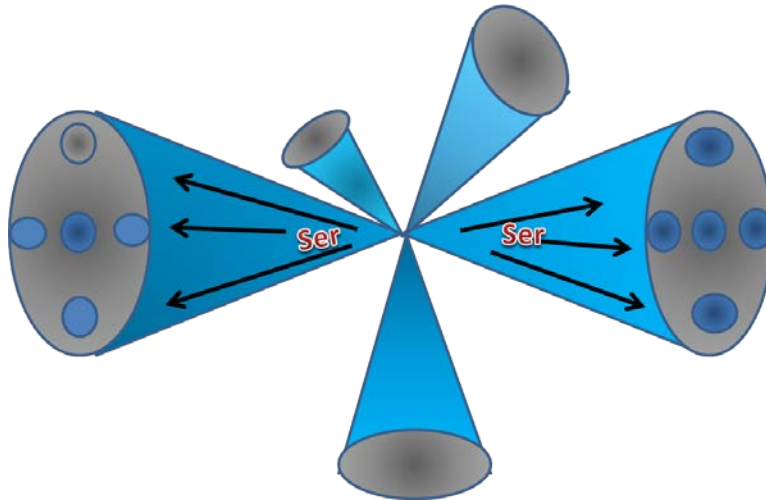


Figura 2: La dimensión profunda y sus dinámicos

3.4.1. La paradoja del ser humano: la necesidad y la autorrealización

Desde nuestra más tierna infancia somos pura necesidad y a la vez somos autorrealización y plenitud. El cuerpo requiere de unas necesidades fisiológicas (alimento, descanso, movimiento, sexualidad,..), nuestro psiquismo busca cubrir las necesidades afectivas como la de sentirnos reconocidos y la dimensión profunda o espiritual colabora en cubrir la necesidad de armonía o unificación, de sentido a la vida, de silencio –aprendiendo a callar la mente-, de paz, de compasión, de plenitud.

Esta dimensión requiere de una inteligencia capaz de trascender el Yo, separando la consciencia de los pensamientos, percibe la dimensión profunda de lo real y nos abre los ojos para darnos cuenta de la unidad que somos. El desarrollo de esta dimensión es el canal y filtro por el cual nuestro SER fluye hacia su expresión y expansión.

3.4.2. Entrar en contacto con nuestro interior

No es extraño que en el momento actual se alcen muchas voces silenciosas advirtiéndonos de la necesidad de entrar en contacto con nosotros mismos. Para ello se requiere en primer lugar abrir nuestra mente a la posibilidad de que realmente exista en nosotros una dimensión más profunda de lo que habitualmente consideramos. En ese proceso contemplar nuestra vida interior es uno de los ejercicios más fecundos que podemos hacer. Para ello, abrazamos el silencio de la reflexión que lleva consigo la escucha atenta a realidades sutiles que habitan en nuestra persona. Como dice el doctor Mario Alonso Puig (2013) en su libro “El Cociente Agallas“: “no se trata de avanzar hacia fuera, sino de penetrar hacia dentro. Se trata de recorrer la distancia entre lo que uno cree que es y lo que uno de verdad es. Trascenderse lleva a descubrirse.”

3.4.3. Cómo educar la dimensión profunda

Como ya he dicho el eje fundamental de esta dimensión es el AUTOCONOCIMIENTO, que hace posible el descubrimiento de un nuevo nivel de conciencia. El autoconocimiento nos da el poder de conducir realmente nuestra vida. La dimensión profunda o espiritual solo se puede experimentar desde la vivencia del presente. Presento algunas líneas de trabajo que nos propone Martínez Lozano (2012) y que pretenden desarrollar esta dimensión:

- Observación externa a través de los sentidos: atención al momento presente en el comer, caminar, respirar, escuchar música,... Es lo que llaman algunos autores atención plena o mindfulness.
- Respiración consciente.
- Visualización y afecto: se trata de visualizar a personas que queremos dentro de nosotros.
- Meditar y escuchar el silencio, saliendo de la “jaula” del pensamiento.
- Ejercer la compasión hacia los otros.
- Observar la mente (sensaciones, pensamientos,...). Darnos cuenta de que éstos vienen y van. Los pensamientos solo son “objetos, son como nubes que pasan. No hay que identificarse con ellos y sí elegir dónde llevar la atención.

Estos nuevos caminos de autoconocimiento se están introduciendo en la escuela. La Asociación Profesional Española de Naturopatía y Bioterapia, en su blog publica el 27 de octubre de 2013 un artículo en el que expone que el estado de Massachusetts se plantea incluir la meditación como asignatura obligatoria. La profesora de la Universidad de California Shauna Shapira dice que los estudios demuestran que “meditar ayuda a concentrarse, a no tener peleas e incluso a resolver síndromes como el de la hiperactividad”.

En centros La Salle de España y Portugal (ARLEP) trabajan de manera transversal la interioridad a través del “Proyecto Hara”, incluyendo de manera transversal en algunas clases relajación, masaje, respiración consciente, visualizaciones, meditación, etc.

3.5.- Los estilos y las habilidades de comunicación impulsoras de la expansión del ser

No da igual expresar una palabra u otra. No da igual pensar de una manera que de otra. Las investigaciones realizadas en relación al lenguaje apuntan sin duda alguna a que tanto el lenguaje interno como el externo tienen un impacto significativo en las diferentes dimensiones abordadas en este trabajo.

Los escenarios educativos tejidos de relaciones interpersonales son microambientes ecológicos de especial importancia para el desarrollo y la socialización del ser humano. Optimizar estos ambientes a través del desarrollo y cuidado de las habilidades de comunicación es un asunto de especial transcendencia para los profesionales de la educación. Numerosos programas dirigidos a la prevención de la violencia y desarrollados en el ámbito escolar, como el programa desarrollado en 1997 por Carbonell, “Convivir es vivir”, se basan entre otros aspectos en el aprendizaje de habilidades sociales y de comunicación y estrategias de solución no violenta de los conflictos.

Nuestra cultura y civilización está llena de grandes paradojas. Decimos que es muy importante la comunicación interpersonal para la socialización del ser humano y, sin embargo, no es objeto de cuidado y desarrollo. En la escuela nuestros alumnos aprenden cosas importantes como matemáticas, lengua, historia,...y son objeto de desarrollo curricular cuidadosamente planificado. Sin embargo, la gran asignatura pendiente de “aprender a ayudarnos” y “aprender a ayudar”, sumamente importante según los objetivos y planes de educación, no es objeto de desarrollo curricular y se deja a la improvisación y al azar. “Aquellas personas como maestros y educadores que tenemos un encargo social de promover escenarios educativos adolecemos también de lagunas en la comunicación interpersonal” (Costa y López 2001).

Un acercamiento a las habilidades de comunicación interpersonal reabre un análisis crítico de nuestra propia historia de aprendizaje. Historia inacabada porque, afortunadamente, aún seguiremos teniendo oportunidades de seguir cambiando y desarrollando nuevos recursos personales.

No obstante es necesario dejar claro que las habilidades de comunicación por sí solas, sin otras intervenciones coherentes con la filosofía de fondo mencionada, en muchos casos no tienen la fuerza necesaria para provocar cambios sostenidos. Los límites y normas, la organización escolar, la tutoría individual y grupal, los vínculos afectivos, etc. son recursos e intervenciones necesarias para en conjunto conseguir objetivos de crecimiento personal.

4.- PROPUESTA DIDÁCTICA Y METODOLÓGICA

A continuación trato de demostrar el impacto que tiene el lenguaje en un contexto educativo concreto. Desde una experiencia real dejo constancia de la importancia que tiene que cada profesor se conozca y se forme en habilidades de comunicación, pues esta formación tiene una implicación directa en la vinculación afectiva, el bienestar y el crecimiento tanto del profesor/a como del alumno/a. Cuando educamos no sólo facilitamos conocimientos, actitudes y valores; educar lleva consigo adentrarnos en nuestros propios esquemas de funcionamiento, en nuestros miedos, en nuestros prejuicios y creencias, para comprender el proceso de crecimiento de cada uno de nuestros alumnos/as. Muestro un itinerario formativo de un claustro de profesores, del cual formo parte, que después de un largo recorrido está obteniendo resultados positivos tanto en el trabajo de autoconocimiento como en el de la aplicación de las habilidades de comunicación.

4.1. Introducción y justificación

Afrontar las diferentes situaciones comunicativas que en el día a día se nos presentan en el contexto escolar requiere de autoconocimiento del profesor y de destrezas específicas en las habilidades de comunicación. En nuestra tarea docente no es difícil encontrarnos con reacciones emocionales negativas de enfado, alumnos que no quieren trabajar, comportamientos que alteran una pacífica convivencia, palabras que son en sí mismas tóxicas, actitudes nocivas y altamente contaminantes. Muchos de estos comportamientos suelen disparar en los profesores una tendencia a defendernos de la carga emocional que llevan, activando en nosotros emociones relacionadas con el miedo, el enfado, la irritación, etc. Las habilidades de comunicación que van a ser aquí expuestas pueden sernos de un valor inestimable.

A lo largo del tiempo y con la experiencia, hemos observado como la comunicación positiva es un fuerte potenciador de cambios en la conducta y en la autoestima y es un modelado que tienden a imitar y les sitúa en un rol diferente al que han desempeñado siempre.

4.2. Objetivos

Mi propuesta es muy clara y contundente: cada uno de los profesores de un centro necesita ser consciente de su estado emocional para desde ahí poder afrontar con mayor éxito su labor docente en todo tipo de situaciones. Por otro lado conocer la naturaleza de cada una de

las habilidades, saber qué hacer y qué no hacer en situaciones difíciles son conocimientos que cualquier docente debe incorporar a su vida escolar. Por eso los objetivos a conseguir van en esta dirección:

- Potenciar el autoconocimiento y autocontrol emocional en el educador.
- Conocer la naturaleza de cada una de las habilidades y estilos de comunicación.
- Saber qué hacer y qué no hacer para llevarlas a la práctica.
- Llevar a la práctica un modelo comunicativo consciente.

4.3. Destinatarios

Esta propuesta se ha encarnado en un centro de la ciudad de Palencia, La Salle Managua, que en el curso actual ha pasado de ser un centro de educación especial, con 23 años de trayectoria, a ser de formación profesional específica. Se imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial y los alumnos que atendemos son adolescentes y jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 21 años con diferentes necesidades educativas especiales y dificultades para su integración social y laboral. Podríamos agrupar a los chicos/as en cinco “categorías”:

- *Adolescentes y jóvenes con problemas de personalidad y/o de conducta en alto riesgo de exclusión social.*
- *Adolescentes y jóvenes con retraso escolar en riesgo de exclusión social.*
- *Adolescentes y jóvenes con deficiencias cognitivas.*
- *Adolescentes y jóvenes de minorías culturales y étnicas (gitanos e inmigrantes).*
- *Menores con expediente abierto de protección a la infancia y/o de reforma.*

Aunque esta experiencia la contextualizamos con alumnos/as, estas habilidades están pensadas para que el profesor las aplique consigo mismo, con padres de alumnos/as y compañeros de trabajo. Nuestra gran herramienta por encima de los conocimientos sobre las diferentes materias es nuestra comunicación, nuestra capacidad con ella de motivar, enfatizar, sorprender, embellecer, iluminar, ser compasivos, amar.

4.4. Metodología

En un primer momento será necesario hacer un análisis crítico inicial de la realidad comunicativa en el Centro. En nuestro caso fueron dos personas del Departamento de Orientación, la orientadora y el trabajador social, quienes detectaron la necesidad de formación del profesorado en habilidades de comunicación. Se trata de responder a las preguntas: ¿cómo es la comunicación entre profesores y alumnos?, ¿en qué medida influye en nuestra relación

personal con ellos y en la motivación para el proceso enseñanza-aprendizaje?, en los conflictos con nuestros alumnos ¿qué papel juega la comunicación verbal y no verbal?, etc.

Una vez que el análisis de la realidad está hecho y se ve la conveniencia de introducir cambios en nuestro estilo comunicativo, es el Departamento de Orientación quien coordinará los siguientes pasos a dar.

- Reunión del Departamento con el Equipo Directivo para presentar las conclusiones del análisis, hacer más conscientes de la situación a la dirección del centro y consensuar las intervenciones posteriores.
- Contactar con el CFIE (Centro de Profesores e Innovación Educativa) de Palencia para conseguir los recursos necesarios en caso de iniciar un itinerario formativo.
- Desde el Dpto. Orientación mantener una entrevista personal con cada uno de los profesores del Centro con la finalidad de concienciar y motivar a cada uno para organizar una formación sobre Habilidades de Comunicación para todo el claustro.
- Diseño de un programa formativo en Habilidades de Comunicación con formadores externos, integrando un sistema de evaluación y seguimiento del programa.

Como en muchos centros educativos el planteamiento de hacer talleres de habilidades de comunicación para todo el claustro es un reto muy complicado, a raíz de mi participación en un proyecto de innovación, surgió otra vía de trabajo que considero coherente y realista. Se trata de un itinerario complementario de trabajo personal para los docentes elaborado por un equipo de profesores/as que colabora en un Proyecto de Innovación Docente en la UVA de Palencia: “Aprendizaje Vivencial y Experiencia Transdisciplinar en la Formación Docente” (2013-2014). El título y el índice de la parte que nos interesa del trabajo es el siguiente:

“Autoconocimiento del profesor/a: un buen camino para afrontar las situaciones difíciles en la escuela”

- Guía para la autoobservación de los factores que pueden provocar estrés y/o reacciones desproporcionadas en la práctica educativa.
- Guía de recursos que utilizamos o podemos utilizar para prevenir comportamientos inadecuados y/o para reconducir situaciones difíciles en la escuela.
 - recursos personales
 - recursos estructurales
- Habilidades de comunicación como recurso privilegiado de autoconocimiento y de intervención eficaz.

El desarrollo de los dos apartados primeros, redactado en plural, lo incluyo en el **ANEXO I**. Este itinerario que responde al primero de los objetivos de la propuesta didáctica, presenta las ventajas de poder trabajarse individualmente a través de ejercicios prácticos, y ser preparatorio a la formación en habilidades y estilos de comunicación.

4.5. Contenidos

Las habilidades y estilos de comunicación que voy a desarrollar están dentro de las denominadas “habilidades básicas” que van desde la escucha activa hasta el sentido del humor, pasando por las habilidades de hacer preguntas, mensajes Yo, informar y persuadir, revelar, reforzar o motivar y mostrar acuerdo. Apoyadas en éstas se construyen otras denominadas “habilidades complejas” como confortar, dialogar, hacer y recibir críticas y afrontar el enfado y la hostilidad.

Concretamente en la Propuesta Didáctica me centro en cuatro habilidades: Escucha Activa, Ser Positivo, Mensajes Yo y Afrontamiento de la Irritación y la Hostilidad. Los contenidos que aquí expongo están sacados del ya mencionado Máster en *Educación para la Salud y Consejo Clínico* elaborado por COSTA y LÓPEZ (2001), en el módulo V: Habilidades para la comunicación Interpersonal. Por problemas de extensión incluyo un anexo sobre la asertividad que es el estilo de comunicación que da significado a lo que decimos y es decisivo en el efecto de las habilidades de comunicación (**ANEXO D - Asertividad**).

4.5.1 Escucha activa

Es la habilidad “madre” de todas, es esencial para conversar y relacionarnos con otras personas, y sobre la que se cimenta la relación en el cualquiera de los contextos con especial relevancia en el escenario escolar. Escuchar es mucho más que oír las palabras. Decimos que una persona escucha activamente a otra cuando le da muestras de reconocimiento, comprensión a lo que dice y a sus sentimientos. Cuando escuchamos activamente lo hacemos con toda la densidad de nuestro comportamiento y comprometiendo a todas las dimensiones personales ya mencionadas a lo largo de este trabajo.

4.5.1.1. Importancia de la Escucha Activa

- Es un recurso de autorregulación para el propio educador.
- Se da muestras de interés y comprensión a quien habla facilitando la confianza y la apertura.
- Motiva al alumno a hablar y compartir información relevante.
- Aumenta la capacidad de influencia del educador.

- Relaja y neutraliza las emociones de ansiedad, abatimiento, irritación, etc.
- Mejora la negociación y la solución de problemas.
- Promovemos modelos de conducta en nuestros alumnos.

Como nos relata en 1973, Michel Ende, al describirnos el personaje de Momo, escuchar es una cualidad poco común que hace hablar a los “tontos”, da seguridad a los indecisos, hace a los tímidos libres y valerosos y a cualquier ser humano le hace sentirse único y singular entre todos.

4.5.1.2. ¿Cómo hacerlo? Normas Generales

1ª REGLA: Mentalizarse Psicológicamente. Podemos decirnos a nosotros mismos: “Escuchar es la capacidad socialmente más relevante de que disponemos los seres humanos para aprender e influir en el entorno interpersonal y denota sabiduría e inteligencia”. “¿Cómo me sentiría si estuviera en su lugar?”. Autodiálogos como: “Si ha venido a contármelo es porque realmente cree que yo puedo aportar algo...”, “Si le dejo hablar tranquilamente dispondré de una información valiosa para ayudarlo a...”. También hay que darse permiso a tener fallos y distraerse, pues resulta imposible escuchar todo el tiempo.

2ª REGLA: No apelar al tiempo cuando no se tiene tiempo para escuchar. Escuchar no es una cuestión de cuánto tiempo tenemos sino de qué se hace con el tiempo que tenemos. Cuando realmente no podemos escuchar es útil decir algo así: “sé que no resulta fácil esperar en tu situación pero trataré de atenderte lo más rápidamente posible; en cuanto pueda te busco”.

3ª REGLA: Utilizar “abrepuestas” para escuchar. Se trata de que el otro perciba que estoy disponible para escuchar:

“Me gustaría oír tu opinión”
 “¿Te sería de ayuda si hablamos de ello?”
 “Te noto preocupado. Si deseas que hablemos estoy a tu disposición”
 “Me preocupa verte así. Si crees que puedo ayudarte, no dudes en contar conmigo”, etc.

4ª REGLA: Preparar las condiciones para garantizar que se pueda escuchar. Preparar los espacios, el momento y los arreglos oportunos para no tener interrupciones.

5ª REGLA: Suspender o demorar el juicio que nos merece lo que dice nuestro interlocutor. Siempre hay tiempo para introducir procesos de valoración y solución de problemas. Si juzgamos prematuramente inhibimos la información que se nos pueda dar y puede que no se sienta entendida o comprendida.

6ª REGLA: Respetar el modo particular con el que se comunica nuestro interlocutor. ES una información de gran interés para los educadores observar las voces, gritos e insultos de quienes “están fuera de sí” o francamente irritados, los argumentos y órdenes realizados en tono impositivo, los sollozos y quejas de quienes tratan de chantajearnos emocionalmente, etc.

7ª REGLA: Estimular al que habla y prestar la máxima atención. Escuchar significa poner en alerta todos nuestros receptores y captar la información. Sincroniza nuestro comportamiento verbal y no verbal mientras escuchamos. Nuestra cara contiene la mayor parte del equipamiento receptivo de nuestro cuerpo, de ahí que sea importante orientarla hacia quien habla. Los ojos junto con los oídos con sus sutiles señales nos indican el estado emocional. Nosotros a su vez enviamos señales no verbales moviendo la cara con gestos en sintonía con la información que se recibe, dejar de hablar y utilizar un lenguaje con palabras estimuladoras del tipo: “ya veo, ¡no me digas!, interesante, uhm-uhm”, etc. Escuchar sin censuras, cediendo todo el espacio que necesite en la conversación y hablando sólo para pedir aclaración.

8ª REGLA: No incurrir en los obstáculos más frecuentes. Necesitamos poner toda nuestra atención en la relación de obstáculos que suelen ser muy habituales en la práctica educativa:

- Interrumpir al que habla: escuchar bien puede implicar no hablar hasta que nuestro interlocutor no haya terminado –“deseas decirme algo más”.
- Hacer juicios y evaluaciones del contenido antes de que haya terminado de hablar: puede ser algo tan sutil como ligeros movimientos de cabeza o mirada cómplice.
- Contraargumentar: me dicen “me siento mal” y respondo: “y yo también”.
- Estar preparando lo que vamos a decir cuando el otro termine de hablar hace que se nos pase información relevante como el estado emocional.
- Ofrecer ayuda o aconsejar precipitadamente: es lo que se denomina “síndrome del experto” que se siente con la obligación de dar soluciones. No hay mejor cosa que sentirse escuchado. A veces, es suficiente. Y si el interlocutor necesita un consejo ya lo pedirá expresamente o sutilmente haciendo una pausa.
- Interpretar, hacer diagnósticos de personalidad o atribuir intencionalidad al comportamiento de quien habla: “no me digas más, si actúas así es porque en el fondo lo que tu pretendes...”, “las personas como tú, con un afán de.....”, “sé exactamente lo que estás pensando”, etc.

9ª REGLA: MOSTRAR EMPATÍA. Es la escucha de sentimientos, es hacernos cargo de los mismos, es participar afectivamente de las emociones y sentimientos de quien habla. Es, como dirían los indios americanos “andar una milla con los mocasines de otra persona”. Esta habilidad consta de dos fases:

A. IDENTIFICAR Y ENTENDER LAS EMOCIONES

Escuchando y observando al que habla: oír el tono de voz y observar la expresión facial y otros mensajes no verbales. Entre el 80% - 90% de las emociones se transmiten a través de mensajes no verbales (Ver **ANEXO B** en su apartado **1**). Escuchando nuestras propias reacciones y emociones imaginando en esa situación lo que haríamos, cómo estaríamos. Recordar situaciones similares.

B. EXPRESAR O REFLEJAR LAS EMOCIONES

- Diciendo con palabras una expresión de reflejo: “me hago cargo”, “puedo entender que te sientas así”, “cuando hablas de..., noto en tu voz un tono de tristeza...”.
- Reflejando con gestos los sentimientos: una mirada cómplice, un apretón de manos o un abrazo en silencio pueden ser señales muy elocuentes.
- Adecuando nuestro comportamiento no verbal a la expresión física de las emociones que percibimos: si escuchamos preocupación e incertidumbre adoptaremos faces y tono de voz que lo reflejen, etc.
- Centrándonos en los sentimientos del que habla y no sobre sus acciones o circunstancias: “tienes razones para sentirte así”.
- Aceptando y no quitando importancia a lo que la persona que nos habla está sintiendo con un: “no será para tanto”, “no te preocupes” o “calma” puede ser interpretado como que no nos hacemos realmente cargo del impacto emocional.

4.5.1.3. Técnicas de Escucha: Clarificación, Paráfrasis y Síntesis (ver **ANEXO D**).

4.5.1.4. Problemas y dudas en la práctica

- Escuchar es un poderoso reforzador que, inadvertidamente, puede fortalecer determinados comportamientos no deseables: si un alumno “se queja hasta lo indecible” y deseamos reducir este comportamiento no estaría indicado escuchar de modo sistemático. Incluso podemos promover estados de ánimo depresivos.
- Escuchar o utilizar la empatía no significa estar de acuerdo con quien nos habla. La expresión “me hago cargo” significa “me doy cuenta” pero no significa “estoy de acuerdo contigo”.
- Escuchar es aceptar sin minusvaloración y juicio alguno a quien siente lo que siente y subrayar su competencia por expresarlo: “no es fácil ponerse en tu lugar porque después de haber pasado por lo que has pasado..., es más, es admirable la valentía que demuestras...”. Como dice Alonso Puig: “la clave para conectar no es juzgar, sino primero preguntar y después escuchar” (Alonso Puig, 2012).

- Una estrategia importante de afrontamiento es escuchar hasta el final. Ello contribuye a apaciguar los ánimos. Una persona irritada no se centrará hasta que exprese todo lo que necesita expresar.
- Podemos equivocarnos a la hora de mostrar nuestra empatía, esto es normal en los seres humanos, pero lo importante es saber corregir y autorregularse en función de las señales de quien tenemos delante.
- Cuando no estamos en condiciones de escuchar porque estamos preocupados por un asunto personal, puede ser útil comunicar que no estamos en las mejores condiciones. A su vez expresaremos que entendemos la necesidad de nuestro interlocutor y sentimos no poder hacerlo en ese momento.
- ¿Qué hago si viene faltándome al respeto? No tenemos obligación de escuchar si la situación es muy molesta o no tenemos control sobre ella. Ahora bien, si queremos influir de modo efectivo en el comportamiento se puede recurrir a la escucha activa. Escuchar puede ser muy efectivo para reducir la hostilidad de una persona y hacerla más receptiva a las quejas o críticas que yo decida hacer. Primero escuchar y, una vez se haya calmado, podemos exponer nuestros alegatos con estilo asertivo.
- ¿Escuchamos mientras hablamos? La escucha no termina cuando comenzamos a hablar o estamos hablando. Si no lo hiciéramos, nuestro comportamiento verbal y no verbal sería errático.

Me gustaría terminar con unas palabras de Rachel Naomi Remen (2000) en su libro “El buen camino de la Sabiduría”:

“Escuchar es probablemente el instrumento más antiguo y poderoso de curación. En muchos casos, gracias al cariño con que escuchamos y no gracias a la sabiduría de nuestras palabras es cómo conseguimos propiciar los cambios más profundos en la gente que nos rodea. Cuando escuchamos, ofrecemos a la otra persona, junto con nuestra atención, la oportunidad de recuperar su integridad. El mero hecho de escuchar crea un refugio para las partes desamparadas de la otra persona. Las partes que han sido rechazadas por ella misma y los demás. Las partes ocultas.

Escuchar crea un silencio sagrado. Cuando escuchamos generosamente a otra persona, ésta oye la verdad en su interior, a menudo por primera vez... La posibilidad de crecimiento existe incluso en los tiempos más duros. Escuchar es como la lluvia”.
(p.169)

4.5.2. Reforzar y motivar (Ser positivo y recompensante; reconocimiento; elogiar)

Esta habilidad la desarrollamos para alentar y movilizar a la acción. Con nuestro comportamiento proveemos de resultados o consecuencias, que tienen el valor de incentivo y de movilización a la acción. Algunas veces las consecuencias son gratificantes y otras contribuyen al alivio de condiciones aversivas o desagradables: escuchar, decir “has hecho un buen trabajo”, consultar y pedir opinión, proporcionar una tarea grata, dar información de logros, aliviar o eliminar tareas tediosas y aburridas, pedir opinión, suscitar desafíos, etc.

4.5.2.1. Importancia

- Quien refuerza se convierte en una persona significativa y digna de confianza y a la vez en un modelo atractivo.
- Se aumenta la capacidad de influir en el cambio y reducir las resistencias al cambio.
- Se suscita en las personas sentido de autoeficacia y autocontrol y se contribuye a elevar la autoestima y reducir el sentimiento de desmoralización. La fábrica de la autoestima está en hacer cosas que tengan resultado y a la vez que tengan sentido (Triángulo de la Potenciación). Esta es la llave de la motivación y del cambio.

4.5.2.2. ¿Cómo utilizarlo?

- Si el profesor resulta grato y es digno de crédito, tendrá más impacto cuando utiliza esta habilidad: cara sonriente de manera habitual, usar el nombre de la persona, escuchar bien, utilizar un tono de voz agradable, mostrar empatía, mostrar interés sobre los intereses del otro, ser coherente y ejemplar; en el caso de los niños “ponerse a su altura” como jugar, fantasear, capacidad de sorpresa, respeto por las inhibiciones,...
- Cuestionar la información negativa como valor cultural. Existen reglas verbales de origen social que obstaculizan el desarrollo de esta habilidad. Es tal el hábito de dar información negativa que cuando se da positiva suele pensarse mal de la persona que lo hace: “es un diplomático”, “es un manipulador”, “¿qué ocultas intenciones tendrá?” Ser asertivo y honesto implica decir también aquello que nos gusta. La información positiva es un valor del ser que aún está por desarrollar en la mayor parte de nuestras relaciones interpersonales y en los contextos educativos.
- Identificando los reforzadores presentes en la vida de nuestros alumnos y valorando el proceso pueden ayudarnos a encontrar la llave de la motivación y del cambio.
- Ser discriminativo: tan importante como saber qué comportamientos se desea reforzar es saber qué no se desea reforzar. Por ejemplo, un profesor pretende que su alumno permanezca en su asiento leyendo. Cuando el alumno se levanta ocasionalmente le

llama la atención y cuando permanece en su asiento leyendo en silencio lo ignora. En este caso le está, inadvertidamente, enseñando a levantarse de su asiento.

Debemos saber que el mayor impacto en la provisión de incentivos se produce cuando se refuerza una conducta determinada y simultáneamente no se refuerzan las conductas alternativas o incompatibles.

- Ampliar el campo de mira y las dianas: el refuerzo hay que aplicarle a una variedad amplia de comportamientos porque cuando resultan muy restringidos puede tener efectos perversos. Ejemplo: a un alumno tanto en casa como en el colegio se le refuerza el buen resultado académico; varios suspensos repetidos pueden hacerle muy vulnerable porque es fácil que se valore como persona en tanto tenga buen rendimiento.
- Reforzar hábitos que subrayen la persistencia y el esfuerzo. Aprender a persistir puede resultar un antídoto poderoso para las situaciones de fracaso. Eisenberger (1992) habla de la “ley del esfuerzo adicional” que establece que cuando una determinada tarea que ha requerido cierto esfuerzo se realiza con éxito, la persona aprende a esforzarse y a tolerar mejor los fracasos inmediatos y puntuales.

En 2007, Gloria Park, profesora de psicología de la Universidad de Pensylvania, nos advierte que los elogios para ser efectivos deben estar centrados en el esfuerzo y no en la habilidad. Según Park, cuando elogiamos a un niño con frases como: “eres un genio dibujando” o “qué listo eres”, nos centramos en la habilidad y no en el esfuerzo y no motivamos bien. Muchos niños que han sido elogiados así buscan luego tareas que se ajusten a las necesidades que ya poseen y evitan las tareas que requieren nuevos aprendizajes. Una formulación más adecuada sería: “se nota que le has dedicado mucho tiempo y atención; por eso te ha quedado muy bien”.

4.5.2.3. Asuntos de la Práctica

- Se trata de hacer, decir algo o diseñar un entorno de tal modo que las consecuencias resulten recompensantes y vayan después de que se haya producido un comportamiento deseado. Ejemplo: cuando un educador para la salud sugiere a una institución escolar que todas aquellas cosas atractivas para los niños (cuentos, pegatinas, globos, pelotas..) que se distribuyen con relativa frecuencia se distribuyan contingentemente a determinadas prácticas, está facilitando ocasiones de acción-resultados que sin duda tendrán un impacto en el aprendizaje de hábitos de salud.
- “Limpiarse las gafas“ para ver resplandores y rastrear sucesos o comportamientos merecedores de ser recompensados. Adriano en el siglo II, en sus célebres Memorias, reconocía que “los hombres más opacos emiten algún resplandor”. Es muy importante buscar “aliados” en la provisión de incentivos. En una primera fase cuando se empiezan

a dar cambios en nuestros alumnos es necesario solicitar ayuda a los padres, familiares, a otros educadores que puedan nutrir de reforzadores para afianzar el cambio.

- Procurar que lo que se haga o se diga tenga impacto emocional y resulte grato. Los cumplidos basados sobre los propios sentimientos son más efectivos que las evaluaciones o valoraciones. La adulación no tiene efectos. El reconocimiento y los elogios tienen efecto cuando son sinceros y honestos.
- Es interesante no recordar el pasado para traer a colación que antes se hacía mal y ahora bien pues este mecanismo neutraliza el efecto positivo perdiendo su efecto: “muy bien, me ha gustado la pregunta que has hecho, y no como otras veces que no hablas nada”.
- Conseguir que la persona perciba que los logros o éxitos así como el reconocimiento se deben a su esfuerzo y contribución personal. Un profesor-tutor dice a su grupo clase: “ha sido estupendo, la verdad es que ha salido muy bien. Veis como lo que yo os propuse que hicierais es mejor que lo que estabais empeñados en hacer”.
- Es importante tomar como criterio el “ahora” en relación al “antes” del propio comportamiento y no lo que “debería ser” en relación a otros o en relación a expectativas alejadas de la realidad. Los mínimos progresos hay que incentivarlos.
- Es un caudal de energía muy poderosa el hablar bien de nuestros compañeros de trabajo y de nuestros alumnos. Esta actitud tan necesaria puede tener resultados positivos insospechados. La observación atenta, detenida, interesada y sentida de las capacidades, cualidades y puntos fuertes de las personas hacen que podamos transmitir una visión de uno mismo amplia, rica y llena de posibilidades.
- TRES PASOS SENCILLOS PARA ELOGIAR:
 - Describir el comportamiento o cualidad a alabar
 - Comunicar lo que sentimos
 - Resaltar, sintetizando, el comportamiento digno de elogio

En el **ANEXO E** ejemplifico la forma concreta de llevar el elogio a la práctica y propongo un listado de posibles comportamientos a reforzar buscando ampliar el punto de mira de los profesionales.

Y termino esta habilidad subrayando que un gran reto que tenemos delante quienes pretendemos influir positivamente es el de descubrir los resplandores que apuntan en todas y cada una de las personas a las que ayudamos a crecer y desarrollarse. El comportamiento “adecuado” es una joya demasiado preciosa como para dejarlo pasar. Hay que expresar los rasgos que vemos sin titubeos y sin vacilaciones. “Esforzarse en buscar la belleza que hay en la otra persona hace que sin ser conscientes de ello empecemos a interactuar de una manera radicalmente distinta con ella” (Alonso Puig, 2011).

4.5.3. Mensajes “yo”

Es aquél que, como su nombre indica, se envía en primera persona. Es una autorrevelación precedida de los pronombres personales “yo”, “mi”, “me” para asumir la responsabilidad de:

- Los sentimientos que se sienten: “yo me siento mal”.
- Las opiniones que se opinan: “opino que...”.
- Los deseos y preferencias que se tienen: “me gustaría que...”.

La esencia de este tipo de mensajes, al contrario que el mensaje Tú, es saber hablar por uno mismo sin atribuir al interlocutor mis opiniones, sentimientos o cambios de conducta. Es una habilidad sumamente respetuosa, pues no juzga, ni culpabiliza, ni amenaza, ni exige, ni humilla. Es un mensaje facilitador y persuasivo.

4.6.3.1. Componentes

Un mensaje “yo” en su formulación más completa tiene cuatro componentes:

1. Expresar sentimientos	“me siento ...”
2. Describir las condiciones que generan el sentimiento	Breve descripción de los hechos o comportamientos que ocasionan los sentimientos, sin evaluación ni juicios de valor respecto al interlocutor.
3. Describir las consecuencias o efectos	“porque cuando...” La descripción debe ser concreta para que se tome en consideración
4. Petición de los cambios	“me gustaría que”, “me sentiría mejor si ...”

4.5.3.2. Efectos

- Las opiniones, los problemas, necesidades, deseos y sentimientos se escuchan mejor y tienen mayor probabilidad de ser tenidos en cuenta.
- El estilo respetuoso promueve el compromiso y la participación.

- Se promueve y facilita la disposición a cambiar pues no se trasmite una evaluación negativa del interlocutor y no se daña la relación
- Los profesores mostramos un modelo de comunicación interpersonal que puede ser imitado.

4.5.3.3. Cómo utilizarlos

- Un obstáculo muy habitual que una mayoría de las personas tenemos es el hábito de expresar nuestros sentimientos, deseos u opiniones con mensajes “tú”, especialmente en momentos y situaciones críticas. Estos mensajes culpabilizan, ordenan, juzgan, exigen o humillan y atribuyen la responsabilidad de nuestros sentimientos a los otros: “me estás enfadando”, “me estás molestando”, “lo que tienes que hacer es ...”,etc. Nos encontramos en la práctica de esta habilidad expresiones como “eres un vago”, “siempre haces..”, “nunca eres o haces ...”. Observemos como estas expresiones suelen ir precedidas de ciertas palabras como “eres”, “siempre”, “nunca, palabras que contribuyen a expresarnos en términos de etiquetas y generalizaciones. Por esta razón los mensajes “yo” han de planificarse de una manera muy consistente, practicando hasta adquirir soltura y automatismo.
- La habilidad “mensaje Yo”, al igual que el resto de habilidades, no es solo una mera expresión verbal sino también, y sobre todo depende del estilo asertivo que utilicemos. No es lo mismo decir “yo me siento mal” con un tono de voz lastimero y volumen bajo, que decirlo con un tono de voz firme y directo que suscite respeto.
- Las habilidades de comunicación son más efectivas cuando intercalamos varias habilidades acompañando al mensaje: escucha, empatía, mensajes “yo”, etc.
- En algunos casos, dependiendo de los comportamientos no verbales (tono de voz, mirada,...) una expresión “yo” se puede convertir en un mensaje “tú”.

Para terminar veo necesario que observemos alguna situación tipo que nos sirva de guía. Este ejercicio, por un problema de espacio, le incluyo en el **ANEXO F**. Se puede utilizar con profesores y/o alumnos dejando en blanco el apartado de mensajes “yo” e invitándoles a completarlo. También se puede adaptar para usarlo en escuela de padres.

4.5.4. Afrontar la irritación y la hostilidad

4.5.4.1. Fases de una reacción emocional intensa

En 1999, Bárbara Allaire y Robert McNeill desarrollan en su libro “Teaching Patient Relations in Hospitals” editado por la American Hospital Publishing, la curva de la hostilidad

que nos puede ser de especial utilidad para comprender las fases por las que pasa una reacción emocional intensa:

- Fase racional: es el estado en el que estamos la mayoría de las personas durante bastante tiempo manteniendo un nivel emocional adecuado para poder discutir de cualquier problema.
- Fase de “disparo” o de salida: cuando por acumulación de enfados o por un incidente imprevisto la persona “se dispara” dando rienda suelta a sus emociones llegando incluso a ser groseros y hostiles.
- Fase de “enlentecimiento”: estar fuera de sí no dura siempre. Si no hay nuevas provocaciones, la reacción de hostilidad acaba por no tener más energía y comienza a venirse abajo.
- Fase de afrontamiento: lo que digamos puede facilitar aún más el descenso natural de la activación y pasar más rápidamente a la fase siguiente de enfriamiento.
- Fase de enfriamiento: si en el puto anterior se ha actuado de manera efectiva, se ha escuchado o se ha dicho algo que muestre empatía, habitualmente el descenso es más acusado. La persona está más en calma.
- Fase de solución de problemas: la persona retorna al nivel racional y está de ánimo para resolver el problema. Es el momento adecuado para afrontar el problema.

4.5.4.2. Qué hacer y qué no hacer para afrontar la reacción emocional

A lo largo de todo el proceso la habilidad de escuchar y, en particular, de escuchar emociones, damos señales a la persona que reconocemos “sus razones” para sentirse como se siente. Mostrar empatía (“entiendo que tendrás tus razones para sentirte así”, “me hago cargo, quizás yo en tu situación me sentiría igual”) no significa dar la razón o estar de acuerdo, significa que la otra persona sepa que comprendemos sus sentimientos. Estamos así poniendo las bases para un buen afrontamiento que además debe tener en cuenta algunas reglas:

- Una reacción emocional intensa tiene una vida relativamente breve y nosotros podemos colaborar en reducir la intensidad de su reacción emocional. Lo que hagamos o dejemos de hacer ante un alumno o un padre con una reacción emocional intensa no será neutro. Por ejemplo para inducir a la calma no hay que decir “cálmate” y menos aún razonar para aclarar cualquier problema. Tampoco defendernos de la reacción emocional: “es que no me escuchas, ¡por favor, escúchame!”, o dar clase de argumentos acerca de normas o derechos: “mire, o dejas de dar voces o aquí no puedes estar”, o, sencillamente, reprobar su actitud: “no te tolero que me levantes la voz”. Estas y otras

respuestas parecidas pueden ser la peor manera de calmar a alguien o de lograr que se avenga a razones.

- Para colaborar en el proceso de enfriamiento la mejor estrategia consiste sencillamente en escuchar. Escuchar con sumo cuidado, con serenidad y firmeza y no mostrando signos de temor o inseguridad. Basta con que miremos a nuestro interlocutor de una manera serena, dando señales de que le estamos escuchando y permitiéndole que exprese su irritación.
- Es necesario reservarse los propios juicios acerca de lo que “debería” y “no debería” hacer la persona irritada. Permitir que el otro se exprese sin sutiles valoraciones y sin censuras de ningún tipo. El lenguaje no verbal contribuye de manera muy directa en la activación o desactivación de la emoción: mover la cabeza en señal de desaprobación, no mirar a los ojos, interrumpir, etc.
- Rediseñar el ambiente y reducir, en lo posible, estímulos que inciten la emoción que se desea controlar. Todos sabemos que la presencia de ruidos ambientales o de otras personas, pueden adquirir la virtualidad de activar aún más ciertas reacciones emocionales. Si el alumno percibe que está siendo observado por personas que tiene cierto ascendiente sobre él y anticipa que éstas esperan de él que se enfrente al profesor es muy probable que reacciones con más virulencia. Por otra parte, una persona que está fuera de sí puede incurrir en ciertos comportamientos de los que más tarde se puede avergonzar por lo que con más razón cuidaremos el contexto para preservar su autoestima. El tutor o profesor puede rediseñar el ambiente para mayor control:

Si.....	puedo decidir.....
El alumno viene acompañado por otros compañeros	pedirles que abandonen el despacho porque es un asunto que no les afecta
La puerta está entreabierta	cerrarla e invitar al alumno a tomar asiento
Estuviéramos en una sala donde hay más profesores	acompañar al alumno a otra sala
Un padre está de pie expresando su disgusto por....	invitarle a sentarse y tomar algo

- Expresar emociones después del incidente puede ser muy útil para desarrollar nuestro autocontrol y para que nuestro interlocutor se haga cargo de lo impropio de su conducta. La habilidad de mensajes “yo” y la de hacer críticas pueden ser de gran ayuda. Con ellas se pretende que el interlocutor se haga cargo del daño y que muestre su disposición a cambiar.

En el **ANEXO G** expongo una tabla resumen sobre qué hacer y qué no ante emociones de hostilidad.

4.5.4.3. Activar al Autocontrol Emocional

Resulta difícil mantener la calma cuando nos sentimos amenazados o nos percibimos injustamente avasallados. A continuación describo una serie de estrategias que suelen utilizar las personas que han desarrollado un cierto control emocional:

- Darnos permiso para sentir estas emociones: las emociones de odio, irritación o cólera son tan humanas como el amor, sosiego o placidez. No hay que sentirse culpable. Solo así podemos tener cierto control sobre esas emociones.
- Como norma general es necesario pararse a pensar en los objetivos: los objetivos que tenemos tienen la virtud de regular nuestras emociones. Para entenderlo podemos utilizar la siguiente metáfora:

“Imagínate que vas conduciendo por una carretera estrecha y de difícil trazado, bordeando unos acantilados. Has de ir con sumo cuidado porque el más mínimo despiste puede conducirte al fondo del acantilado. En ese preciso instante hace su aparición una fuerte tormenta. Es tal el carácter torrencial de la lluvia que comienzas a perder visibilidad a través del parabrisas. En ese preciso instante, ¿qué harías tú?, ¿pisarías el acelerador o, por el contrario, pisarías el freno, pararías y aguardarías a que escampe? Con probabilidad optarías por esto último, si es que, estimas el objetivo de sobrevivir”.

En las relaciones interpersonales acaecen tormentas imprevistas (un mal gesto, una impertinencia, una ofensa, una exigencia,..) que tienen la virtud de activar ciertas emociones que nublan nuestra visión y nos impiden ver con claridad la situación. Cabría hacerse la misma pregunta, ¿qué haría? En las relaciones interpersonales pisamos el acelerador con frecuencia. Lo hacemos porque no estimamos suficientemente nuestros objetivos”. “Pisar el freno” no significa contener o reprimir las emociones. Sencillamente optamos por detener momentáneamente la ira o el enfado pues tenemos presente nuestros objetivos.

- Utilizar fichas o señales que nos ayuden a recordar nuestros objetivos no permitiendo que la situación mande y gobierne nuestro comportamiento. Un ejemplo:

“¡Alto!, esto es una señal para pensar en mis objetivos. Me estoy sintiendo enfadado, voy a tomarme un respiro, ¡me interesa! Quizás podré afrontar mejor la situación y lograr mis objetivos en otro momento, cuando esté más calmado”.

“Encima, además de que ..., o se comporta injustamente conmigo, ¿voy yo a tener la úlcera? ¡pues sería del género tonto!...pues entonces ¡calma!

- La importancia de la relajación, la respiración diafragmática y la meditación para el ejercicio docente y el afrontamiento de situaciones difíciles. Dado que todas nuestras experiencias biográficas están inscritas en nuestro cuerpo, es a través de él desde donde podemos contrarrestar los efectos del estrés y construir el bienestar.

4.6. Evaluación de la propuesta didáctica

La evaluación a utilizar será cualitativa, efectuándose a través de una coordinadora que nosotros llamamos –comisión de convivencia-, formada por dos profesores. Estos profesores coordinarán las siguientes actuaciones:

- Anotación en un cuaderno de campo, que estará a disposición de todo el profesorado, de las situaciones en las que hemos tenido que intervenir afrontando contextos difíciles respondiendo a unas preguntas muy sencillas: a) descripción de la situación (lugar, hora, estímulos externos, personas implicadas, hecho, etc.), b) ¿qué he hecho yo, qué he dicho?, c) ¿cuál ha sido el desenlace? La Comisión realizará con estas anotaciones un informe descriptivo y unas conclusiones.
- Trabajar en reuniones de profesores cuáles son las actitudes y situaciones que nos disparan emociones de irritación y qué hacemos para sofocarlas. Analizando específicamente la utilización y los efectos del lenguaje.
- Acuerdos en el claustro sobre las intervenciones a realizar con algunos alumnos/as. Seguimiento del cumplimiento y los resultados de esas intervenciones.
- Dejar constancia de todo ello en la memoria de final de curso.

5.- CONCLUSIONES

Entrar en un proceso de autoobservación y análisis del propio comportamiento contribuye a hacernos conscientes de nuestras reacciones desproporcionadas, prejuicios, heridas emocionales, miedos, etc. Este es un buen camino para plantearnos cambios personales que, por muy pequeños que sean, van a facilitar cambios en los demás. Nuestra experiencia nos dice que no podemos elegir el comportamiento de los demás, pero sí podemos elegir nuestra respuesta consciente, qué diga y cómo lo diga depende de mí. Una estrategia para cambiar el comportamiento de los demás es tratar de hacer cambios en nuestra manera de responder a su comportamiento comunicativo.

El encuentro interpersonal que se establece en la escuela es una fuente activa e inagotable de aprendizaje: el modo en que nos comunicamos los profesores, cómo escuchamos, qué comentarios hacemos sobre la vida, qué uso hacemos del sentido del humor, cómo manejamos las dificultades y conflictos que aparecen en el aula, son una oportunidad para que los alumnos aprendan esas mismas estrategias de comunicación y de afrontamiento. Somos, querámoslo o no, modelos para nuestros/as alumnos/as y compañeros/as.

De todas las habilidades, la escucha en profundidad, madre de todas las habilidades, nos ayuda a ver más allá de lo que las personas expresamos con palabras y a través de nuestras conductas. Nos ayuda a entender lo que hay detrás de las apariencias. Con la escucha no buscamos estar de acuerdo, sino simplemente comprender y conectar. La escucha es una actitud de amor hacia los demás por lo que son y no por cómo son o lo que hacen.

La comunicación de un docente debe contribuir a ayudar a sus alumnos a conectar con su ser, con su esencia a través de un lenguaje positivo, unificador, que resalte la originalidad y la valía por encima de nuestras valoraciones académicas, porque quien en lo más profundo de su ser se siente valioso buscará con tesón la forma de crecer.

En nuestra práctica educativa hemos constatado que la aplicación adecuada y constante de las habilidades de comunicación por parte del profesor propicia una buena vinculación afectiva con los alumnos/as, favorece un adecuado clima de convivencia, previene comportamientos y situaciones conflictivas y ayuda a resolver comportamientos difíciles. En el alumno/a un buen manejo de estas habilidades es un predictor de éxito en las relaciones interpersonales, tienen más posibilidades de resolver adecuadamente sus conflictos y encuentran trabajo antes que otros compañeros/as que teniendo similar preparación no se manejan tan bien en estas habilidades.

En nuestra intervención no es suficiente pedir, sin más, a nuestros alumnos que hagan cambios. Es necesario además de tener muy presentes todas las dimensiones de la persona, colaborar en cambiar las circunstancias del entorno a la vez que movilizar las dimensiones biográficas del comportamiento.

Me gustaría terminar estas conclusiones subrayando la necesidad que hay en los centros de invertir en formación orientada al crecimiento personal de los profesores (autoconocimiento, el estrés profesional, las distintas dimensiones –atención, pensamiento, emoción, acción, biología, profunda-, estilos de comunicación, etc.). Favorecer esta formación ayuda de forma inestimable a mejorar la salud integral de los dos grandes protagonistas de la educación: el profesor/a y el alumno/a.

6.- LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS

Este trabajo tiene un horizonte tan extenso como el alcance de la mirada de quien otea sus posibilidades. Hay un gran trabajo abierto para quien esté dispuesto a seguir abriendo cauces de investigación en el autoconocimiento y en la influencia que tiene el lenguaje en nuestras vidas.

Enumero algunas posibles líneas de acción:

- Participar en el grupo de trabajo para el curso (2014-2015) correspondiente al ya mencionado Proyecto de Innovación Docente en la UVA de Palencia titulado: *“Aprendizaje Vivencial y Experiencia Transdisciplinar en la Formación Docente”* que coordina la Doctora Fátima Cruz Souza.
- Participar en el plan bianual de formación del profesorado a través del CFIE de Palencia denominado: *“Autoconocimiento: base para un aprendizaje vivencial en el aula”* coordinado por el profesor Francisco Abardía Colás.
- Colaboración con el CFIE, es algo que ya se ha hecho hace unos años, en presentar este proyecto en otros centros de la ciudad de Palencia y provincia.
- Elaborar materiales para la creación de talleres para docentes donde compartir dificultades y buscar soluciones.
- Elaboración de un monográfico sobre el sentido del humor.
- Entrenamiento en habilidades de comunicación con profesores, alumnos, padres.
- Profundizar en la relación que se establece entre autoconocimiento y aceptación.
- Desarrollar materiales para la escuela que nos ayuden a cultivar la dimensión profunda.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.- ALONSO PUIG, M (2012) *Vivir es un asunto urgente*. Madrid: Santillana.
- 2.- ALONSO PUIG, M (2010) *Reinventarse. Tu segunda oportunidad*. Barcelona: Plataforma.
- 3.- ALONSO PUIG, M (2013) *El Cociente Agallas*. Barcelona: Espasa.
- 4.- BERLO, D.K. (1995). *El Proceso de la Comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- 5.-BUBER, M (1975). Distance and Relation, *Psychiatry* 20. Citado en el *Hombre en Crisis y Relación de Ayuda* (1986) Prólogo de P. Laín Entralgo. Madrid: Asetes.
- 6.- CORMIER, W.H. y CORMIER, L.Sh. (1994). *Estrategias de Entrevista para Terapeutas*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Cap.2. “Componentes de una relación terapéutica efectiva” p.58-62.
- 7.- COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1991). *Manual del Educador Social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- 8.- COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1991). *Manual del Educador Social. Afrontando situaciones*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- 9.- COSTA, M. y LÓPEZ, E. (2001). *Máster en Educación para la Salud y Consejo Clínico*. Escuela de Servicios Sociales de Canarias, GIHSA Consulting y la Fundación Alfonso XIII. Módulos: I, II, III, IV, V, VIII, XI.
- 10.- FRANK, V. (1946) El Hombre en busca de sentido. Citado en el *Hombre en Crisis y Relación de Ayuda* (1986) Prólogo de P. Laín Entralgo. Madrid: Asetes.
- 11.- FROMM, E. (1978) *¿Tener o Ser?* Fondo de Cultura Económica. Madrid. Citado en Melendo M. (1985) *Comunicación e Integración Personal*. Santander: Sal Terrae.
- 12.-FROMM, E. (1947) El miedo a la Libertad. Ediciones Paidós. Barcelona. Citado en Melendo M. (1985) *Comunicación e Integración Personal*. Santander: Sal Terrae.
- 13.- GONÁLEZ GARZA,A.M. (2005) *Colisión de Paradigmas*. Barcelona: Kairós.
- 14.- MARTÍNEZ LOZANO, E. (2012) *Vida en Plenitud*. Madrid: PPC.
- 15.- MARTÍNEZ LOZANO, E. (2013) *Crisis, Crecimiento y Despertar*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- 16.- MARTÍNEZ LOZANO, E. (2014) *Otro modo de ver, otro modo de vivir*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- 17.-MASLOW, A. (1973) *El Hombre Autorrealizado*. Kairós. Barcelona. Citado en Melendo M. (1985) *Comunicación e Integración Personal*. Santander: Sal Terrae.
- 18.- MASLOW, A. (1975) *Motivación y personalidad*. Sagitario. 2ª ed.Barcelona. Citado en el libro de Melendo M. (1985) *Comunicación e Integración Personal*. Santander: Sal Terrae.
- 19.- MELENDO, M (1985) *Comunicación e Integración Personal*. Santander: Sal Terrae.
- 20.- NAOMI REMEN, R. (2000). *El buen Camino de la Sabiduría*. Barcelona: Plural.
- 21.- POLAINO-LORENTE A. (2008). *Aprender a escuchar*. Barcelona: Planeta.
- 22.- PRH-INTERNACIONAL (1997). *La Persona y su Crecimiento. Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación PRH*. Madrid. PRH.
- 23.- PRH-INTERNACIONAL (2003). *La Vida puede Resurgir*. Análisis de procesos personales de crecimiento. Poitiers. PRH.
- 24.- ROGERS, C. (1975). *El Proceso de convertirse en persona*. Paidós. Buenos Aires. Citado en Melendo M. (1985) *Comunicación e Integración Personal*. Santander: Sal Terrae.
- 25.- SATIR, V. (1981) *En contacto íntimo*. Concepto. México. Citado en *Hombre en Crisis y Relación de Ayuda* (1986) Prólogo de P. Laín Entralgo. Madrid: Asetes.
- 26.- TELÉFONO DE LA ESPERANZA (1986). *Hombre en Crisis y Relación de Ayuda*. Madrid: Asetes.
- 27.- TORREGO SEIJO, J.C.-coordinador- (2001). *Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas*. Madrid: Narcea.

8.- ANEXOS

ANEXO A: EL “ABC” MODELO EXPLICATIVO DEL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO

Este modelo no tiene otra pretensión que la de ser una herramienta conceptual y práctica para ayudar al docente en la artística tarea de comprender y cambiar su comportamiento y el de sus alumnos con la finalidad de generar un ambiente propicio para el crecimiento. Presento el modelo poniendo énfasis en los aspectos relacionados con la comunicación.

Este modelo explicativo del comportamiento auspiciado por Costa y López (1986) integra componentes esenciales de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura y Walters (1974); Bandura (1982,1987,1997), de la Teoría del Conductivismo Social de Staats (1979); del Modelo Interconductual de Kantor (1978) y del Análisis del Comportamiento como disciplina de investigación básica de Ardila et. al.(1998). Constituye asimismo una prolongación y un desarrollo del Análisis Funcional del Comportamiento de Kanfer y Saslow (1965). También incluye modelos ecológicos o de campo Rappaport (1977) y Vicent y Trickett (1982). A sí mismo se nutre del Modelo de Potenciación o de Competencia de Zimmerman y Rappaport (1988); Chiman y Liney (1998); Costa y López (1991).

El modelo ABC se ha convertido en un instrumento para el análisis y la comprensión de los comportamientos y estilos de vida y de los contextos o escenarios en los que se producen. Curiosamente es en los ámbitos de la intervención clínica, grupal, organizacional y comunitaria donde ha tenido mayor aplicación y desarrollo.

SEÑAS DE IDENTIDAD DE ESTE MODELO:

- El nombre del modelo también denominado de las 7 esferas es de Costa y López (1996). Los componentes son A de Antecedentes o activadores del comportamiento, B de Biografía que agrupa las dimensiones Percibir-Pensar-Sentir-Actuar-Biología y C de Consecuencias. Por lo tanto es un *paradigma multidimensional, integral y multifactorial*. Cobra un papel central la capacidad ejecutiva u operativa del ser humano pues es la que contribuye a construir su plenitud biográfica, interviene en el aprendizaje y en el cambio.
- Es un *paradigma ecológico o contextual* pues el comportamiento se configura como unidades funcionales ABC gracias a su inserción en los contextos o escenarios ecológicos del entorno y en el transcurso del tiempo de la historia biográfica personal. En este entorno existen algunas circunstancias que adquieren una influencia especial en

el comportamiento: los recursos y oportunidades, los factores de protección y apoyo, los factores de riesgo y fuentes de estrés, y las barreras y obstáculos.

El contexto escolar es uno de los escenarios primordiales donde se acota y organiza el universo del entorno. Constituye un poderoso campo de fuerza donde nacen y crecen los comportamientos y estilos de vida.

Pongo un ejemplo: Que un alumno diga a su tutor que “no me afecta para nada lo que opinen los demás compañeros”, “no me importa lo que hagan los demás”, no quiere decir que no haya nada en el mundo que no le esté afectando en ese momento. La pregunta que le hace el tutor y las ventajas o inconvenientes que se deriven de que diga una cosa u otra, quién es la persona ante quién lo dice, el hecho de que en su historia personal se haya dicho de ella que es una persona a la que “todo le da lo mismo”, o que es “muy suya”, son, entre otras, circunstancias de su alrededor que influyen en que ahora diga lo que está diciendo.

Como expone Wandersman y otros (1982), la Psicología Ambiental ha hecho importantes aportaciones para el conocimiento del impacto que el ambiente físico puede tener en el comportamiento personal, en el aislamiento social y en la cantidad y calidad de las relaciones sociales que se establecen, en la ejecución sus tareas, en el rendimiento, en el desencadenamiento de una experiencia, etc. Si trasladamos esta visión a las condiciones físicas del aula, es una constatación habitual que la disposición de los asientos condiciona el grado de relación social y de participación. A sí mismo es más probable que los alumnos que se sientan en la primera fila participen más. La temperatura ambiental, la luz, etc. condicionan el grado de activación, de atención y de participación.

- Es un *paradigma transaccional* pues los comportamientos y estilos de vida se crean en virtud de las transacciones funcionales y recíprocas que las personas establecen con los contextos del entorno y con las A y las C del entorno.

A través de este paradigma llevamos a la atención hacia las condiciones y circunstancias del contexto: factores de riesgo y de protección, recursos y obstáculos que hacen fácil o difícil una decisión.

Las acciones dejan huella en el contexto y a su vez las consecuencias dejan huella en las dimensiones de la biografía, fortaleciéndolas o debilitándolas.

Existe una transacción especialmente poderosa: el triángulo sentir-actuar-consecuencias. Estas transacciones ejercen una fuerza en las experiencias vitales, en las decisiones, en los problemas personales e interpersonales, en la autoeficacia y en el control estimado sobre los resultados.

- Es un *paradigma histórico* pues las innumerables experiencias que establecemos en el curso del tiempo desde que nacemos se van acumulando en las dimensiones de la biografía personal. La historia biográfica es un patrimonio lleno de significados y de oportunidades. La historia personal está en constante proceso y siempre abierta al cambio.
- Es un paradigma basado en el *modelo de Potenciación o de Competencia* (“empowerment”) que hace que los procesos de comunicación, de influencia, de enseñanza-aprendizaje se conviertan en procesos de potenciación. Está basado en el fortalecimiento de las capacidades y competencias de la biografía personal.

El modelo ABC rechaza la polarización entre determinismo biológico y determinismo ambiental que es una manifestación de la antigua controversia naturaleza-crianza. Para el modelo ABC no es concebible el comportamiento fuera de la coexistencia entre la biografía personal y las dimensiones A y C del ambiente.

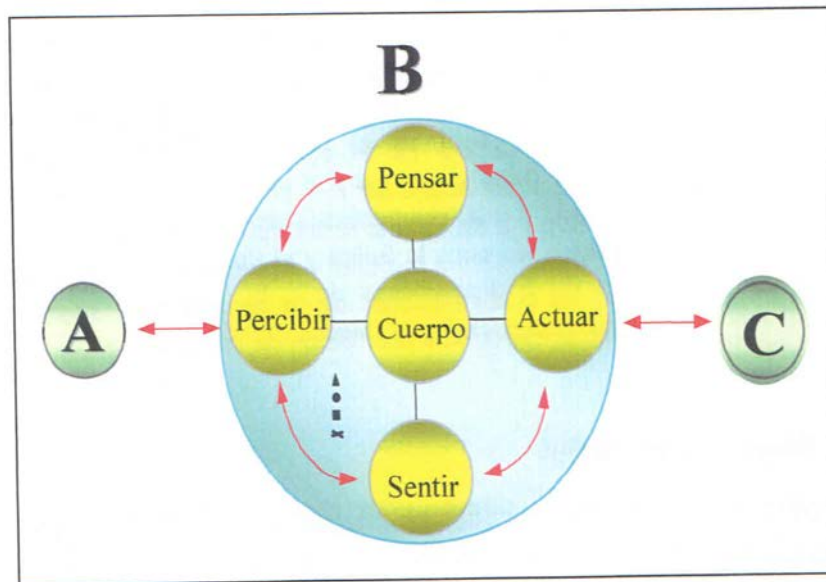


Figura: Unidad Funcional A-B-C. Costa y López (2001)

A.1. Los Antecedentes o Activadores(a)

El mismo estímulo no siempre está relacionado mecánicamente con una misma respuesta, a veces no provoca respuestas, a veces provoca respuestas distintas porque tiene significados distintos.

Solamente voy a destacar algunos aspectos de los antecedentes que pueden tener una incidencia muy clara en el contexto educativo:

- El diseño o rediseño del entorno hace probable la desactivación de los comportamientos de riesgo o de los problemas de comportamiento y la activación de comportamientos saludables y adaptativos mediante la modificación de las circunstancias y señales del entorno que hacen función de antecedente. Sirvan de ejemplo los carteles que ponemos en el aula para recordar comportamientos, estrategias para recordar qué trabajos hay que realizar en casa, etc.

- De todas las señales y sucesos del entorno que pueden activar el comportamiento de las personas, quizá ninguna es tan frecuente, proporciona tanta información, tiene tanto poder predictivo y anticipatorio e incita tanto a la acción como el comportamiento de los demás (Aprendizaje vicario de Bandura,1982,1987). Un educador puede guiar la atención de sus alumnos/as hacia señales del ambiente que hasta entonces les habían pasado desapercibidas y que desde ese momento se hacen más relevantes para ellos. Nuestros alumnos pueden aprender a formular objetivos, evaluar los riesgos de una situación, hablar consigo mismos de manera constructiva ante una dificultad, etc, observando cómo lo hace un modelo real como lo es el profesor.

Los modelos que expresan emociones pueden activar en las personas que los observan esas mismas emociones. El modelado participante o filmado puede servir para reducir la ansiedad y el miedo ante un examen, ante las relaciones interpersonales, etc.

- “Hágase la Luz, y la Luz fue hecha”, o la fuerza creadora de las palabras.

A lo largo de nuestra biografía, las palabras son uno de los activadores contextuales que puede adquirir funciones o significados poderosos. Innumerables palabras y mensajes van quedando, a lo largo de la historia de aprendizaje, asociadas a emociones positivas o negativas.

El estudio del comportamiento gobernado por reglas o el control instruccional de la conducta ha recibido últimamente una gran atención, tanto en el Análisis Experimental del Comportamiento (Hayes,1989; Pérez Álvarez, 1996) como en el análisis de la cultura humana (Harris, 1991). Una de las formas de reglas verbales son las que utilizamos las personas como autoinstrucciones de “régimen interno” que nos sirven para controlar y autorregular el propio comportamiento. Los educadores podemos ayudar cuando es necesario a cambiar las autoinstrucciones que conforman las reglas verbales de nuestros alumnos (por ejemplo, cambiar los “tendría que” o “debería” por “preferiría, “me hago responsable de..”, etc).

A su vez el comportamiento de seguir normas e instrucciones verbales ha de ser aprendido en el proceso de socialización y recibir aprobación social u otras consecuencias positivas para que se instaure.

- Los Mensajes de la Comunicación Persuasiva

En la estructura de esta dimensión el modelo ABC integra y redefine el clásico trabajo de la escuela de Yale (Hovland, Janis y Kelley, 1953) y los trabajos más recientes por McGuire (1985) sobre los mensajes verbales de la comunicación persuasiva.

Muchas palabras se las lleva el viento porque las palabras no están desvinculadas de quien las dice y su significación y su poder regulador del comportamiento están estrechamente vinculados al “mensajero”. Un mensajero creíble y confiable como lo es el profesor para que sea influyente depende de algunos factores:

- Competencia: tener experiencia y estar informado, saber de lo que habla, y transmitir el mensaje con fluidez.
 - Sinceridad y honradez en la transmisión del mensaje: no tener afán de lucro, no mostrar intención deliberada de persuadir, hablar en contra del propio interés, etc.
 - Cuando un profesor es “atractivo” pero entra en conflicto con la credibilidad, es más probable que el peso mayor corresponda a la credibilidad.
 - Cuando las instrucciones para hacer una tarea van unidas a demostraciones reales y se obtienen resultados beneficiosos contribuye a aumentar la atención, el interés y los efectos serán más persistentes.
- Implicaciones de la dimensión o esfera ANTECEDENTES para la Educación

Para conocer el significado que algo o alguien tiene para nuestros alumnos será muy útil realizar un análisis funcional. Respecto a los antecedentes de tipo verbal sería ver cuáles son las que más les afectan, conmueven, emocionan, motivan o inducen a la acción. A veces puede ser útil hacer una lista de “A” que tiene un significado especial, positivo o negativo, para esos alumnos. Esta lista la podemos hacer conjuntamente con nuestros alumnos.

A.2. Funciones y significado de la dimensión Perceptiva

Sólo una parte pequeña de los estímulos que están a nuestro alrededor consiguen traspasar el umbral de la puerta de entrada de nuestra biografía, despertando y atrayendo nuestra atención. En el contexto escolar ocurre lo mismo pues en este escenario atendemos y percibimos de manera selectiva el comportamiento de los demás, mientras otros comportamientos nos pasan desapercibidos.

- La Dimensión Perceptiva como Perspectiva Personal

La perspectiva o punto de vista personal no es una mera función perceptiva o cognitiva sino que es una experiencia vital en la que el mundo y la realidad se hacen patentes en perspectiva, es decir, se nos muestran tan sólo desde un lado parcial, no se muestran íntegramente. El educador de acuerdo con la metáfora que Ortega y Gasset describe en sus Meditaciones del Quijote, según la cual “los árboles no dejan ver el bosque”, ayuda a ver otros paisajes de ese bosque y al mismo tiempo ayuda a cambiar la posición que se está ocupando dentro de él explorando otros lugares. Un alumno puede estar percibiendo solo sus limitaciones y replegado en esa mirada no ver más allá, no explorar sus potencialidades.

- Dimensión marcada por la Historia Personal

Cuando atendemos y percibimos, no lo hacemos como si fuera la primera vez, sino que participamos en la transacción perceptiva con el peso de nuestra historia biográfica perceptiva. Por ejemplo oír una pieza musical que habitualmente solemos oír en momentos parecidos tiene una función activadora de las mismas experiencias y emociones; encontrarme todos los días con un profesor que me resulta agradable activa emociones positivas que hacen más probable que me esfuerce en la asignatura que imparte, etc.

- Activación de otras esferas para potenciar una atención positiva

Potenciar un autoconcepto positivo es contribuir a que la atención se dirija a los aspectos positivos del comportamiento y hacia los progresos realizados en el proceso de cambio.

Potenciar la autoestima y promover experiencias emocionales positivas, influirá en una percepción del propio comportamiento y del entorno más positiva.

El uso del lenguaje puede desempeñar una función selectiva y orientadora de la atención en la medida que destaque los aspectos positivos de una situación y las oportunidades de una decisión que se está tomando.

A.3. Funciones y significados de la dimensión Cognitiva

La dimensión cognitiva tiene infinitos matices inaccesibles a la observación. Aquí se concentra lo que conocemos, pensamos del entorno y también de nosotros mismos, lo que recordamos, lo que imaginamos.

Sabemos que influir en esta dimensión para lograr cambios en los comportamientos y estilos de vida no es una tarea sencilla (Mahoney, 1983). Paso a resaltar, como en otras

dimensiones, aquellos aspectos que me parecen más relevantes para el desempeño de la labor docente.

- **SOLO INFORMACIÓN:** Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación descansan en buena parte en el conocimiento suministrado a través de la información y de las experiencias prácticas. Pero el hecho de conocer no asegura el obrar de acuerdo con lo que se conoce, puesto que la acción es tributaria de otros muchos factores como los sentimientos y las acciones. Sirva de ejemplo:

Los programas de educación en habilidades sociales que se basan solamente en proporcionar información tienen efectos mínimos en el comportamiento infantil (Jiménez, 1994). Son más efectivos los programas que enseñan habilidades como autocontrol, manejo del estrés, solución de problemas, resistencia a la presión de grupo o asertividad, a grupos específicos para circunstancias específicas.

- **TRABAJAR CON OBJETIVOS:** En la tutoría tanto grupal como individual hacer explícitos los objetivos consensuados con los alumnos les ayuda a orientar la esfera perceptiva hacia la información y hacia el propio comportamiento que facilita el logro de los mismos. Es muy importante graduar el nivel de dificultad de las metas para contribuir a desarrollar la autoeficacia (Bandura, 1987). Los objetivos proximales que proporcionan autoeficacia, autosatisfacción y autoestima pueden favorecer más el interés que los objetivos distales.
- **EL AUTOCONCEPTO:** En los procesos de autoobservación y autoevaluación, las personas desde la infancia y adolescencia vamos construyendo y aprendiendo una dimensión importante de nuestra biografía, la autoimagen o autoconcepto. Aprendemos creencias sobre nosotros mismos, aprendemos a describirnos a nosotros mismos, a hacernos una idea de nuestra capacidad para dirigir nuestra propia vida. Dado que una buena parte del autoconcepto tiene su fuente en el modo en que los demás se comportan con nosotros, los escenarios escolares son una excelente oportunidad para promover en las personas un autoconcepto positivo.
- **LAS AUTOINSTRUCCIONES:** En muchas ocasiones nos descubrimos hablando con nosotros mismos en forma de autodiálogos, autoinstrucciones o con lenguaje interno. En nuestra historia de aprendizaje y en nuestro proceso de socialización hemos ido incorporando autodiálogos ajustados y realistas pero también hemos cargado nuestro lenguaje interior con autodiálogos irracionales. Los profesionales de la educación, tanto en la atención individual como de grupos, pueden ser modelos en el uso de autodiálogos positivos en voz alta. Donald Meichenbaum (1978), analizó el papel del lenguaje interior como guía para otras dimensiones del comportamiento y desarrolló la técnica

del entrenamiento autoinstruccional. Este entrenamiento incluye la modificación de los autodiálogos habituales que provocan emociones negativas y dificultan el afrontamiento de las tareas por autoinstrucciones positivas. Todos recordamos haber dicho u oído expresiones como: “no puedo hacer esto, me es imposible, “es que me pongo muy nervioso”, “las cosas siempre me salen mal”, etc. Estos latiguillos automatizados frenan la eficacia de nuestra acción. La música suena de otro modo si nos decimos: “vale la pena intentarlo y voy a intentarlo”, “la situación es complicada, pero voy a mantener la calma”, “voy a hacer las cosas poco a poco ...”, “si consigo relajarme y respirar lenta y profundamente, todo irá mejor”, “sé que he cometido errores, pero nadie es perfecto”, etc. Estas expresiones para que sean efectivas deben ser específicas, centradas en el presente, orientadas a la acción y que se digan con impacto emocional. Cuando estos monólogos se acompañan de la observación de modelos que también se enfrentan a la misma situación y, a pesar de las dificultades, la consiguen controlar, resultan todavía más efectivas.

- **LA FANTASÍA Y LA IMAGINACIÓN:** Imaginar y fantasear, de manera viso-espacial o de manera verbal es uno de los componentes más activos de la esfera cognitiva y acompaña a menudo a la actividad de pensar y resolver problemas y a la de recordar, y también a la actividad creadora. Pongamos algunos ejemplos:

La imaginación de una actividad relajante puede inducir relajación. Revivir imaginariamente experiencias pasadas puede provocar las mismas emociones que esas experiencias provocaron la primera vez. La imaginación de modelos de conducta puede tener efectos facilitadores para realizar la misma conducta. La práctica imaginada de una acción puede facilitar la realización explícita de esa acción.

Como en el resto de dimensiones es muy importante hacer un análisis funcional de la esfera cognitiva que nos permita identificar las circunstancias del entorno que cumplen la función de activar esta dimensión, ver las transacciones en las cuales adquiere un significado un pensamiento, una fantasía, la autoeficacia o la autoimagen y en las cuales cumplen una función.

A.4. Funciones y significados de la dimensión Emocional o Afectiva

Incorporamos una nueva dimensión biográfica que acompaña y modula, cualitativamente, todos los comportamientos y estilos de vida. Incluso en la solución de un asunto en el que prevalecen los aspectos lógicos o racionales también las emociones acompañan al proceso (Öhman y Birnbaumer, 1993): la incertidumbre ante las dificultades, la alegría cuando se ha encontrado una alternativa válida, la frustración ante el fracaso, etc.

En el año 2012, el Dr. Alonso Puig señala que “la falta de destreza en la gestión de nuestras emociones es una de las causas principales por las que enfermamos”.

Destaco algunos componentes de esta dimensión que pueden ser de utilidad:

- **PONER NOMBRE A LAS EMOCIONES:** una de las formas más habituales de hacer pública las experiencias afectivas de los sentimientos y emociones es a través del lenguaje, aun cuando ese lenguaje resulte impreciso, ambiguo y difícil de objetivar. Vila (1996). Expresiones como sentirse a gusto o a disgusto, satisfecho, alegre, triste, deprimido, ansioso, enfadado, enamorado, contento, agradecido, tierno, animado, esperanzado, etc. intentan definir nuestro estado emocional.
- **TRES SISTEMAS DE RESPUESTA:** como señala Vila (1996), citando los trabajos de Öhmany Birbaumer (1993) y el modelo integrador de Lang (1995), la emoción no constituye un fenómeno unitario sino que implica tres sistemas de respuesta: respuesta verbal / conducta externa / respuesta fisiológica.
- **REACCIONES FISIOLÓGICAS:** en las emociones tienen lugar estrechas interconexiones con la esfera biológica: el sistema nervioso central y periférico, el sistema nervioso autónomo (simpático y parasimpático), el sistema endocrino y el sistema inmunitario, con repercusión en los aparatos y sistema cardiovascular, respiratorio, digestivo, urinario, músculo-esquelético y órganos de los sentidos.
- **LENGUAJE NO VERBAL:** una importante dimensión ejecutiva de los sentimientos y emociones reside en el lenguaje no verbal: gestos faciales y de todo el cuerpo, la risa, el llanto, movimientos inquietos o quietud psicomotriz, entonación e intensidad de la voz, ritmo de la expresión verbal. Este aspecto dada su relevancia le volveremos a ver profundizando en él a lo largo del trabajo.
- **EL PODEROSO CAMPO DE FUERZAS: TRIÁNGULO SENTIR-ACTUAR-CONSECUENCIAS:** La importancia de este triángulo tiene mucho que ver en los procesos de aprendizaje y cambio de los comportamientos y estilos de vida:
Ej. Una decisión y una acción asociada a una experiencia emocional profundamente agradable puede ser repetida una y otra vez, sin una elaboración o evaluación cognitiva previa. Por ello, puede ser muy difícil lograr el cambio de los comportamientos y estilos de vida sólo a base de razonamientos, cuando esos comportamientos están asociados a experiencias emocionales placenteras.

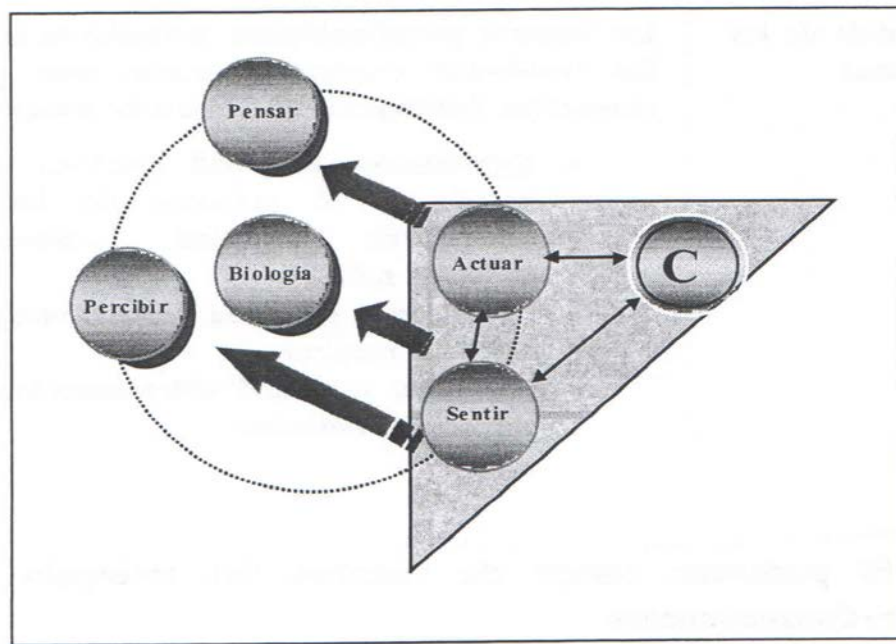


Figura: Triángulo de la Potenciación. Costa y López (2001)

- **REVIVIR EMOCIONES AGRADABLES ES UNA BUENA RECOMPENSA:** cuando una circunstancia del entorno induce emociones positivas, en lo sucesivo esa misma circunstancia (un mensaje, un profesor, un amigo) adquiere el valor de una recompensa y de incentivo.

Ej. La sola presencia de una persona que habitualmente nos produce placer es un buen premio por el que vale la pena luchar. Desde niños buscamos volver a experimentar afectos positivos o recrear situaciones asociadas con experiencias emocionales positivas. La búsqueda de este objetivo es un componente de la resistencia a las adversidades (Demos, 1989).

- **EL CAMINO DEL AUTOCONTROL: LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOESTIMA** El sentimiento placentero de eficacia, vinculado a la autoeficacia, y la confianza en su capacidad para influir en los demás y en la realidad y para hacer que ocurran cosas como resultado de su acción, se construye en la zona de contacto y de influencia que definen la esfera ejecutiva y la esfera C. En ellas experimentamos con nuestras acciones aprobación, aceptación, apoyo y logros, o humillación y fracaso.

Si el concepto de sí mismo es positivo y evoca la emoción positiva de la autoestima, es más probable que realicen comportamientos que contribuyan a mantenerla.

- **CÓMO INTERVENIR SOBRE LA ESFERA EMOCIONAL:**
 - Es importante crear en el escenario educativo un clima emocional agradable. La experiencia emocional positiva contribuye a que el educador logre el objetivo de convertirse en una persona digna de confianza y con capacidad para influir en el cambio.
 - En todo el proceso de relación de ayuda (tutoría individual y grupal) lograr el cambio de los comportamientos y estilos de vida sólo a base de razonamientos es muy difícil, cuando esos comportamientos están asociados a experiencias emocionales placenteras que los hacen inmunes a las solas razones.
 - Por eso los objetivos y pasos a dar tienen que estar planteados para que nuestros alumnos/as no sólo tengan que razonar, comprender y recordar mensajes sino que además tengan oportunidad de sentirse afectados experimentando emociones positivas.
 - El uso del lenguaje por parte del educador tiene un papel clave en la construcción de experiencias emocionales positivas.
 - Mostrar empatía por parte del adulto es una habilidad que ayuda a amortiguar el impacto emocional negativo, a reconocer y aceptar las emociones negativas, a no huir de ellas con comportamientos precipitados de evitación y a preparar el proceso de cambio de las mismas.

Del mismo modo que hemos hecho con otras esferas del comportamiento, será también muy útil hacer un análisis funcional de la dimensión emocional.

A.5. Funciones y significados de la dimensión Ejecutiva

La acción no es una dimensión periférica, sino la médula del comportamiento, una dimensión central y nuclear en la biografía personal. Sin acción no tendríamos biografía. Todas las esferas requieren acción para existir. Son los pasos en la acción los que nos permiten recuperar la confianza después de los retrocesos o de los fracasos en los procesos de aprendizaje y de cambio.

- **CONTRIBUCIÓN ACTIVA A NUESTRO DESARROLLO PERSONAL:** El repertorio casi infinito de acciones que somos capaces de realizar nos convierte en seres enormemente operativos, productivos, efectivos e influyentes.
 - El patrón complejo de la resistencia a la adversidad de algunos niños y adolescentes en situación de riesgo tiene entre sus componentes esenciales el afrontamiento activo y persistente de los obstáculos y dificultades como problemas que pueden ser resueltos (Demos, 1989).

- EL PODER MOVILIZADOR Y ORGANIZADOR DEL COMPORTAMIENTO VERBAL: nuestro comportamiento comunicativo y nuestras transacciones verbales con los demás cumplen múltiples funciones y son una de las señas más distintivas de nuestra condición humana (Hayes, Gifforf y Hayes, 1998). El aprendizaje del lenguaje constituye, por eso, uno de los aprendizajes más decisivos en la infancia, tanto en el escenario familiar como en el escolar.

El Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación infantil dice que los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de las distintas etapas educativas tiene entre sus objetivos más relevantes capacitar a los niños “expresar sentimientos, deseos, e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos a los diferentes interlocutores...”.

Mediante las palabras podemos plantearnos metas, establecer relaciones, describir, aprender a nombrar. El silencio, la falta de palabras, tiene también un gran significado.

En la comunicación interpersonal podemos convertirnos en la esfera A que activa funcionalmente el comportamiento de los demás.

- LAS RELACIONES RECÍPROCAS CON LAS DEMÁS DIMENSIONES: la dimensión ejecutiva por su posición tan medular mantiene una estrecha relación recíproca con las otras dimensiones personales.
 - Acción y percepción: lo que hacemos y cómo lo hacemos influye poderosamente en la atención y en la selectividad de la percepción, lo cual tiene una enorme transcendencia en los métodos pedagógicos. Así por ejemplo hacer algo, además de leer, mientras se está estudiando, como puede ser subrayar, resumir, discutir con alguien lo que se está estudiando, etc. influye notablemente en la atención y concentración.
 - Acción y pensamiento: es en lo que decimos y hacemos donde reciben su validación el conocimiento, la toma de conciencia, el saber y el entender, las actitudes, las creencias y los valores, la autoimagen.
 - Acción y emoción: el afrontamiento competente de una situación difícil tiene efectos reductores de la activación fisiológica desencadenada por la fuente de estrés y es capaz de transformar el sentimiento de ansiedad en un sentimiento de satisfacción y de transformar las evaluaciones anteriores respecto a la eficacia personal. Ej. Un alumno es capaz de decir que “no” a otro que le invita a fumar un cigarrillo.

- **PROMOVER EXPERIENCIAS DIRECTAS:** para lograr cualquier objetivo de cambio con nuestros alumnos son más efectivos los procedimientos y las experiencias prácticas que solo la discusión de las creencias erróneas y la reestructuración cognitiva. La experiencia directa a través de la acción y el afrontamiento efectivo de tareas contribuye a desmentir los pensamientos erróneos sobre uno mismo o sobre situaciones en las que se vive. Ej. Un alumno que nos dice que “no vale para nada” además de ayudarlo a cambiar el discurso interior hay que exponerlo a situaciones en las que sea competente.

A.6. Funciones y significados de la dimensión Biológica

Todas las dimensiones que hemos visto no existirían si no fuera porque somos un cuerpo, una biología. La dimensión biofisiológica, con sus sistemas nervioso central y periférico, neuroendocrino, inmunitario, neuromuscular, gastrointestinal, cardiovascular, respiratorio, genitourinario, aporta las bases estructurales del comportamiento, los requisitos estructurales para que se puedan establecer las transacciones funcionales con los escenarios del entorno. Pero, como ha mostrado la neuropsicología (Luria, 1979), la dimensión biofisiológica, si bien hace posible las otras dimensiones de la biografía no las explica por sí sola. El comportamiento es más que los fenómenos fisiológicos pues sin las transacciones funcionales que configuran la biografía, cesaría la biología. No existe identificación entre procesos fisiológicos y comportamiento.

- **ESFERA EMOCIONAL:** en esta esfera el impacto del entorno afecta a los sistemas biológicos, con la participación muy especial del sistema neurovegetativo. Por eso, los sentimientos y emociones se acompañan de variaciones en la tensión muscular, en la frecuencia de los latidos del corazón, en la frecuencia respiratoria, en la tensión arterial, en el tamaño de las pupilas, en el flujo sanguíneo, en el funcionamiento visceral digestivo, renal y genital. La neurociencia (Kandel, Schwartz y Jessel, 1997; Pert, 1997) y las ciencias biológicas en general juegan cada día un papel más relevante en la comprensión de esas bases estructurales neurobiológicas y moleculares del comportamiento humano y en el estudio de las relaciones entre los fenómenos biológicos y los psicológicos que intervienen en las transacciones que constituyen los comportamientos y estilos de vida.
- **EFFECTOS DE NUESTRA BIOGRAFÍA EN NUESTRA BIOLOGÍA:** desde el nivel de análisis psicológico o del comportamiento, tan relevantes o más que los procesos fisiológicos sobre la conducta, son decisivos los efectos de la conducta y de las transacciones sobre el funcionamiento fisiológico (Reese, 1996; Singer, 1995). El grado de autoeficacia y la evaluación del control sobre los resultados tiene impacto en las reacciones fisiológicas. El estilo perceptivo de cada persona, la evaluación que hace de

las circunstancias del entorno, de las fuentes de estrés, y de su capacidad para controlarlas de manera efectiva, influyen en las reacciones fisiológicas. Hay evidencias empíricas de esto: Bandura et al. (1985) demostraron que el desarrollo de una fuerte autoeficacia para enfrentarse al estrés tiene repercusiones favorables en el sistema inmunitario, con aumento de linfocitos y células T, relacionadas con variaciones en la descarga adrenérgica. Cuando se tiene y se cree tener control sobre las circunstancias del contexto o sobre lo que puede sobrevenir se producen cambios bioquímicos que reducen las reacciones fisiológicas de las experiencias de estrés (Joffre, Rawson y Mulick, 1973). En este mismo sentido los estudios de Bayés en 1994, 1996 resaltaron que la acción y el tipo de afrontamiento de un conflicto desencadena cambios en la síntesis y el metabolismo de los neurotransmisores en diferentes zonas del cerebro.

- INTERVENIR SOBRE LA ESFERA FISIOLÓGICA: es muy importante identificar las condiciones fisiológicas que pueden condicionar a todas las demás dimensiones del comportamiento y afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje: enfermedad, fatiga, sueño, etc.

Las técnicas de relajación y otras técnicas similares, influyen favorablemente en los niveles de tensión neuromuscular.

A.7. Funciones y significados de la dimensión de las Consecuencias

La esfera de los efectos, consecuencias o resultados es un campo de fuerzas que va a tener un poder incalculable en la cimentación de la historia de los comportamientos y en la biografía. Watson, Morgan, Thorndike, Hull o Skinner destacaron el potencial operativo y transformador de las personas y su capacidad para obtener respuestas significativas del entorno. Las consecuencias son uno de los motores del cambio del comportamiento. Conocer las consecuencias y resultados habituales que las personas consiguen con sus comportamientos y el valor que les dan puede ayudarnos a hacer predicciones acerca de su comportamiento futuro y lo que es mejor, nos orienta en nuestra intervención como educadores.

- RELACIONES ENTRE ACCIÓN Y CONSECUENCIAS EN EDUCACIÓN: los procesos de enseñanza-aprendizaje de la intervención educativa han de orientarse ya en la etapa de la educación infantil a la capacitación de los niños para “observar y explorar su entorno físico-social, planificando y ordenando su acción en función de la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan” (Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación infantil).

- CONTROL SOBRE LAS CONSECUENCIAS Y LA RESISTENCIA A LA ADVERSIDAD: cuando las consecuencias vienen en forma de éxito, de gratificación, de afectos positivos, de evitación de afectos negativos, contribuyen a crear en niños y adolescentes un patrón de comportamientos que definen la resistencia o fortaleza en situaciones de adversidad, y las expectativas de que los problemas pueden ser superados y las experiencias emocionales restablecidas (Demos, 1989). Por el contrario, cuando en las situaciones vitales no existen esas experiencias de control porque no podemos hacer nada por controlar, interrumpir o evitar experiencias “dolorosas” y en las cuales nos faltan claves para poder predecir cuándo van a aparecer o cesar los estímulos aversivos, es entonces, cuando podemos aprender lo que Seligman (1975) denomina indefensión o desesperanza aprendida. Es en ese momento cuando nos decimos: “haga lo que haga da igual porque no sirve de nada”. Las acciones no tienen ningún efecto sobre los resultados.

- CONSECUENCIAS QUE POTENCIAN Y FORTALECEN LOS COMPORTAMIENTOS

Unas actúan como potenciadoras porque proporcionan beneficios funcionales. Otras son potenciadoras porque ofrecen la oportunidad de evitar situaciones o acontecimientos adversos.

Me voy a detener en uno de ellos porque tiene relación directa con la comunicación: La Recompensa Social. Lo que los demás hacen o dicen en respuesta al comportamiento de una persona puede ser experimentado como un beneficio. La presencia y cercanía de determinadas personas, una palabra, una frase de elogio, la aprobación, la realimentación positiva, los mensajes que tiene resonancia emocional positiva, etc, pueden actuar como recompensas y potenciar los comportamientos. Estos incentivos pueden además promover el interés por las propias actividades recompensadas cuando contribuyen a aumentar o a confirmar la eficacia personal (papel activo que la persona ha tenido en el dominio de la tarea y en los logros de ejecución). Es importante tener en cuenta que muchos comportamientos beneficiosos pueden ser difíciles de mantener si con ellos sólo se consigue evitar un castigo o una experiencia negativa, pero no proporcionan nunca un beneficio positivo y valioso.

Lo educadores debemos prestar mucho cuidado con la atención social que dispensamos a muchos comportamientos inadecuados, incluso con la intención de corregirlos pues, puede ser, paradójicamente, un poderoso reforzador de los mismos.

- EL CAMINO DEL AUTOCONTROL: LA AUTOADMINISTRACIÓN DE CONSECUENCIAS: ni que decir tiene que quienes tienen un bajo concepto de sí mismos se autorrecompensan menos y se autocastigan más que aquellos que tienen

autoconcepto y autoestima elevados. Las personas que recompensan sus propios logros suelen conseguir más progresos que los que no lo hacen. Los autodiálogos positivos y llenos de caricias son de gran ayuda: “lo he hecho bien”, “estoy satisfecho con mi esfuerzo”, “me agradan los progresos que estoy haciendo”, “estoy muy orgullosos de mí mismos”, etc.

- **INFLUIMOS EN LOS DEMÁS POR LO QUE LES DAMOS:** influimos en nuestros alumnos a través de lo que consiguen de nosotros con su comportamiento y con su forma de comunicarse con nosotros. Los alumnos influyen en nosotros ofreciéndonos resultados positivos o negativos según sea nuestro comportamiento con ellos. Quien es condescendiente con nuestro comportamiento, lo potencia.
- **LISTA DE CONSECUENCIAS:** puede ser muy útil para un profesor hacer una lista de consecuencias, de las circunstancias, personas, objetos, actividades que habitualmente tiene en la vida de cualquier alumno una función potenciadora de sus acciones para aplicarlas en el proceso educativo. Respecto al lenguaje: ¿cuál es la fuerza motivadora o desmotivadora, creadora de ansiedad o de relajación, potenciadora que tienen nuestras propias palabras en la comunicación con nuestros alumnos o con nuestros compañeros de trabajo?

ANEXO B. COMUNICACIÓN Y CEREBRO

Por un problema de espacio no he podido abordar en el grueso del trabajo algunas de las investigaciones que se están realizando sobre la relación entre comunicación – cerebro – y bienestar personal. Somos una unidad en la que todo repercute en todo. Uno de los hallazgos más sorprendentes cuando se estudia el mundo del estrés y de todo aquello que afecta a la interacción entre nuestros cerebros y nuestros corazones es que la comunicación interpersonal juega un papel de especial relevancia. Gran parte del estrés negativo o distrés que experimentamos en nuestro día a día se debe al modelo tan limitado de conversación que utilizamos en nuestras interacciones. En 2012, Alonso Puig refiere que las palabras junto con el componente no verbal tienen el poder de activar los centros del miedo y la ira en los núcleos amigdalinos del cerebro, como se ha demostrado por medio de las técnicas de neuroimagen.

1. Neuronas espejo: permiten explicar la capacidad de imitación y la empatía.

Hace una década el investigador en neurociencia Rizzolatti de la Universidad de Parma y en colaboración con otras universidades como la de Ucla en Los Ángeles, fueron profundizando en el estudio de unas neuronas a las que llamaron “neuronas espejo”. Hoy sabemos que estas neuronas, ubicadas en el área de Broca y en la corteza parietal, tienen la capacidad de leer la intencionalidad de otras personas y de reproducir en uno las emociones de otro. Si, por ejemplo, alguien se nos acerca con miedo, aunque sonría, estas neuronas captan dicho estado y nos sentiremos asustados por lo que nos pondremos a la defensiva. Este hallazgo tiene importantes implicaciones en las relaciones interpersonales de ayuda como la que se establece en el contexto escolar pues cada vez que entablamos una conversación de calado con un alumno hay que tener en cuenta nuestro estado emocional y nuestra capacidad innata para poder conectar de verdad con otro ser humano. Además ha sido demostrado que en el cerebro de la mujer hay un mayor número de neuronas espejo y el sistema es más activo que en el cerebro masculino.

2. Pensamiento interior: preguntas que enferman y preguntas que sanan.

El autor ya mencionado varias veces en este trabajo Mario Alonso Puig nos comenta en su libro “Reinventarse. Tu segunda oportunidad” en las pp. 83-112, que muy a menudo nuestros pensamientos unidos a los estados de ánimo que provocan tienen por sí solos la capacidad de alterar profundamente la manera en que se comporta nuestro cerebro y nuestro cuerpo. Los estados de ánimo caracterizados por la ilusión, la confianza y el entusiasmo se asocian a un aumento del riego sanguíneo en la zona prefrontal izquierda; los estados de angustia, desesperanza o frustración muestran una disminución del riego en la misma zona. Esa zona es clave para mantener el equilibrio personal y la homeostasis emocional. Una herramienta muy

útil para salir del desequilibrio es cambiar las preguntas que enferman por otras que sanan. Entre las primeras se encuentran aquellas que nacen del victimismo: “¿por qué tiene que ocurrirme esto a mí?”, “¿por qué me han hecho esto?”... Estudios médicos han demostrado que este tipo de preguntas generan gran tensión interna, que va asociada a un aumento de cortisol en sangre. De hecho, comenta Martínez Lozano (2012), la única respuesta eficaz a la pregunta del “¿por qué me tiene que ocurrir esto?” sería sencillamente: “¿y por qué no?”, descolocando así a la mente para situarnos en otro nivel más profundo donde se haya la humildad, la aceptación y la rendición a lo que es. Existen por el contrario preguntas que nos hacemos a nosotros mismos que sanan como: “¿qué puede haber de positivo en lo que me está ocurriendo?”, “¿qué puedo aprender de esto?”, “¿cómo puedo superarlo de modo constructivo?”. Esto nos lleva a concluir que en cualquier situación difícil no hay que centrarse en el problema, sino en la oportunidad.

3. El lenguaje crea nuestra realidad: el lenguaje, no solo describe, sino que crea nuestra realidad. El mencionado Dtor. Mario Alonso habla de un experimento reciente en el que a un grupo se le pidió que observara una serie de palabras negativas que se les iban proyectando: “imposible”, “complejo”, “insuperable”, “peligroso”, “desagradable”, “atemorizador”, y se les tomó muestras en la saliva. A continuación, se proyectaron otras palabras: “posible”, “superable”, “accesible”, “capaz”, “valioso”, y se volvió a tomar la muestra. Los resultados fueron notables: en el primer ejercicio, el grupo mostró un marcado aumento de cortisol, en el segundo, un descenso. Esto nos lleva a la conclusión de que usar palabras llenas de negatividad no sirven de nada incluso nos va a complicar aún más la situación problemática en la que estemos metidos.

En una entrevista concedida en 2004 a la revista La Vanguardias, el doctor Mario Alonso afirmaba lo siguiente: “se ha demostrado en diversos estudios que un minuto entreteniéndose un pensamiento negativo deja el sistema inmunitario en una situación delicada durante seis horas. El estrés, esa sensación de agobio permanente, produce cambios muy sorprendentes en el funcionamiento del cerebro y en la constelación hormonal. Tiene la capacidad de lesionar neuronas de la memoria y del aprendizaje localizadas en el hipocampo. Y afecta a nuestra capacidad intelectual porque deja sin riego sanguíneo aquellas zonas del cerebro más necesarias para tomar decisiones adecuadas. Un valioso recurso contra la preocupación es llevar la atención a la respiración abdominal, que tiene por sí sola la capacidad de producir cambios en el cerebro. Favorece la secreción de hormonas como la serotonina y la endorfina y mejora la sintonía de ritmos cerebrales entre los dos hemisferios”.

4.- Emociones fuertes: Elsa Punset en su libro “Una mochila para el universo” publicado en 2012 comenta que las emociones negativas –la hostilidad, ira, ...-no son ni buenas ni malas, son útiles o perjudiciales. No se trata de querer anular las emociones o negarlas sino de aprender a gestionarlas para poder resolver nuestros conflictos de forma constructiva. En ocasiones el comportamiento de los demás nos enfada mucho. Cuando es así es que estamos siendo víctimas de un secuestro. Eso es lo que Daniel Goleman llama “secuestro emocional”, y ocurre en un milisegundo cuando el cerebro emocional cree que debe actuar urgentemente. Sabemos que el cerebro tiene una parte más emocional y otra más racional. La parte más emocional incluye la amígdala, una especie de guardián del cerebro que tiene el poder de secuestrar el resto de la mente más racional en un instante. Nuestro cerebro estaba programado para reaccionar así ante peligros físicos, pero ahora seguimos reaccionando igual ante peligros emocionales que son los más habituales en la vida de hoy. El neurocientífico Mathew Lieberman ha encontrado una relación inversa entre la amígdala - centro emocional del cerebro- y la corteza prefrontal. Cuando la amígdala se activa con sangre y oxígeno, la corteza prefrontal está menos activa, por lo que se ralentizan nuestras capacidades cognitivas y hay déficits en nuestra forma de resolver los problemas, un efecto similar al de perder entre diez y quince puntos de cociente intelectual de forma temporal.

¿Cómo sabemos que me estoy dejando secuestrar por la amígdala? Cuando sentimos una reacción emocional muy fuerte, que todo es muy rápido y se nos escapa de las manos y hay una desproporción en mi comportamiento. Por eso darnos cuenta al detectar las señales del enfado antes de saltar descontrolados es vital. Poner nombre a lo que sentimos es otra estrategia que sirve para reducir la intensidad de la emoción y devuelve poder de decisión a la parte más racional de la mente. Estudios de la Universidad de California (Ucla) demuestran que cuando nombramos una emoción, la corteza prefrontal fabrica péptidos que inhiben la amígdala sobreactivada. La inteligencia emocional tiene mucho que ver con lograr equilibrar y armonizar la parte emocional y la parte racional del cerebro; es decir, con potenciar la corteza cerebral y calmar la amígdala. Otro recurso muy bueno contra el enfado y la ira es hacer respiraciones profundas, desde el vientre, que por sí sola produce cambios en el cerebro generando hormonas como la serotonina y la endorfina, que nos va a hacer sentir mejor y vamos a mejorar la coordinación entre los dos hemisferios cerebrales.

ANEXO C:

1. SEÑALES NO VERBALES INDICADORAS DE EMOCIONES

En el año 1994, Cormier, W.H. y Cormier, L.Sh. en su libro “Estrategias de Entrevista para terapeutas” en el capítulo IV, en las p. 112-118, esquematizan el posible significado del comportamiento no verbal. Paso a detallarlo:

OJOS	POSIBLE SIGNIFICADO
1. Contacto ocular directo	1.1. Disponibilidad o deseo de intercambio personal. Atención.
2. Falta de contacto ocular sostenido	2.1. Retraimiento de evitación del intercambio personal. 2.2. Respeto o deferencia 2.3. Incomodidad o vergüenza
3. Bajar la vista, mirar hacia el suelo o evitar la mirada	3.1. Preocupación 3.2. Vergüenza o timidez
4. Mirar fijamente	4.1. Preocupación o incomodidad
5. Movimiento o parpadeo rápido de los ojos; cejas contraídas.	5.1. Excitación o ansiedad 5.2. Usa lentes de contacto
6. Humedad en los ojos.	6.1. Tristeza, frustración 6.2. Felicidad
7. Movimiento de ojos	7.1. Interés, satisfacción
8. Dilatación de pupilas	8.1. Alarma 8.2. Interés, satisfacción

BOCA	POSIBLE SIGNIFICADO
1.Sonrisa	1.1. Agrado, saludo
2. Labios tensos, sellados	2.1. Estrés, enfado, hostilidad
3. Se muerde los labios o tiembla el labio inferior	3.1. Ansiedad
4. Boca entreabierta sin hablar	4.1. Sorpresa, fatiga

EXPRESIÓN FACIAL	POSIBLE SIGNIFICADO
1.Contacto ocular con sonrisa	1.1.Felicidad y comodidad
2.Ojos tensos y surcos en las cejas; la boca cerrada	2.1.Enfado, preocupación, tristeza
3. Ojos rígidos y boca rígida	3.1.Preocupación, ansiedad, miedo
4. Cara y/o cuello rojo	4.1.Ansiedad, incomodidad y vergüenza

CABEZA	POSIBLE SIGNIFICADO
1.Mueve la cabeza de arriba hacia abajo	1.1. Confirmación, acuerdo o escucha atenta
2. Mueve la cabeza de izquierda a derecha	2.1.Desacuerdo, rechazo
3. La cabeza y la mandíbula cuelgan hacia el pecho	3.1.Tristeza, preocupación

HOMBROS	POSIBLE SIGNIFICADO
1.Encoge los hombros	1.1.Desconcierto o ambivalencia

2. Dirigidos hacia el frente	2.1. Interés, atención, apertura hacia la comunicación
3. Hombros encogidos	3.1. Tristeza; falta de receptividad
4. Brazos cruzados frente al pecho	4.1. Evita el intercambio; desagrado
5. Manos temblorosas	5.1. Ansiedad o enfado
6. Puños agarrados	6.1. Ansiedad o enfado
7. Pocos gestos, manos y brazos tensos	7.1. Tensión o enfado
8. Brazos sueltos, gesticula con brazos y manos	8.1. Acentúa o enfatiza algún aspecto de la conversación, o apertura hacia el intercambio personal

PIERNAS Y PIES	POSIBLE SIGNIFICADO
1. Las piernas y pies parecen cómodos	1.1. Apertura al intercambio personal
2. Cruza y descruza las piernas repetidamente	2.1. Ansiedad, depresión
3. Mueve un pie insistentemente	3.1. Ansiedad, impaciencia
4. Las piernas y los pies aparecen tensos y controlados	4.1. Rigidez o ansiedad, cerrado al intercambio personal
5. De cara al educador o en disposición frontal	5.1. Abierto al intercambio y comunicación interpersonal
6. Gira el cuerpo en otra dirección a la del educador, se acurruca en el asiento	6.1. Menor apertura para el intercambio personal
7. Balanceo en la silla, se revuelve en el asiento	7.1. Problemas, preocupaciones, ansiedad

8.Tenso, postura erecta y rígida en la punta de la silla	8.1.Tensión, ansiedad y preocupación
9.Retuerce el pelo repetidamente, golpea la mesa con los dedos	9.1.Se siente distraído, aburrido o incómodo, o indica alguna emoción no expresada
10. La respiración es más lenta y profunda	10.1. Se siente cómo y relajado

NIVEL Y TONO DE VOZ	POSIBLE SIGNIFICADO
1.Susurra o casi no se le oye	1.1.Dificultad para autorrevelaciones
2.Cambios de tono durante la conversación	2.1.Los temas de conversación tienen diferentes significados emocionales

FLUIDEZ DE EXPRESIÓN	POSIBLE SIGNIFICADO
1.Tartamudeos, dudas, errores	1.1.Sensibilidad sobre el tema de conversación, ansiedad, incomodidad
2.Gimotea o balbucea	2.1. Dependencia o énfasis emocional
3.Ritmo lento, rápido o desigual en el discurso	3.1. Sensibilidad a los temas de conversación; los temas tienen diferentes significados emocionales
4.Silencio	4.1.Reacción a hablar, preocupado

DISTANCIA	POSIBLE SIGNIFICADO
1.Se aleja	1.1.Señal de que el espacio ha sido invadido; aumenta la activación y la incomodidad
2.Se acerca	1.2.Busca una interacción más cercana o más íntima

No obstante como señala Fernández-Dols, profesor de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, la relación entre expresión no verbal, experiencia emocionales y palabras es mucho más compleja y problemática de lo que sugieren los estudios clásicos y las hipótesis sobre reconocimiento universal de las emociones a través de las expresiones faciales. Por ello, los comportamientos no verbales pueden ser malinterpretados y además se corre el riesgo de hacer de ellos interpretaciones simplistas sobre todo cuando se pretenden interpretar los comportamientos aislados de todo el proceso de comunicación y del contexto.

2. INCONSISTENCIA DEL MENSAJE

En ocasiones cuando los educadores observamos incongruencia entre señales y mensajes verbales y no verbales experimentamos dilemas y conflictos en su interpretación. Cuando sea posible es importante clarificar con nuestro interlocutor esta inconsistencia que nos permita salir de la duda. Pongo algunos ejemplos:

No es lo mismo ...	...que...
Que alguien nos diga: “estoy completamente tranquilo” con una voz calmada	nos lo diga con voz temblorosa
Decirle a un alumno: “tienes todo el derecho del mundo a decir lo que estás diciendo” con tono airado	decirle lo mismo con tono pausado
Hacer un reproche a alguien con una sonrisa y en tono calmado	hacerlo con un gesto de enfado y alzando la voz
Responder a la sensación psicológica de desbordamiento de una alumna con un “me hago cargo de cómo lo estás pasando”, mientras interrumpimos lo que estamos	decirle lo mismo mirando un libro que tenemos que utilizar en la clase siguiente o dirigiéndose a coger el teléfono para hacer una llamada mientras cambia de conversación,

haciendo, al mismo tiempo que la miramos con gestos de apoyo, lo cual puede ser interpretado como “realmente me entiende”	lo cual puede ser interpretado como: “pues vaya caso que me hace”

ANEXO D

ASERTIVIDAD: UN MODO Y UN ESTILO DE COMUNICARSE

¿QUÉ ES?	EFECTOS
<p>La acción y efecto de afirmarse como persona en el proceso de comunicación. Significa defender los propios derechos sin violentar los derechos de los demás. Implica expresar nuestros intereses, preferencias, necesidades, opiniones y sentimientos. Los psicólogos denominan ser “asertivo” como opuesto a “no ser asertivo” (débil, pasivo, sumiso) o agresivo (egoísta, hostil, arrogante).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estilo de comunicación es nuestra carta de presentación. - Lo que da significación a cuando escuchamos, mostramos empatía, etc. es cómo lo hacemos. - Es útil y necesario en la tarea educativa pues puede ser decisivo para desarrollar escenarios efectivos para la socialización y crecimiento. - Nuestro estilo de comunicación tiene impacto en el comportamiento de los otros. Ej. Poner límites. - Este estilo es un antídoto para el miedo, la timidez, la pasividad, la agresividad. - Nos permite sentirnos satisfechos por decir o hacer aquello que uno desea decir o hacer.

LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN: CARACTERÍSTICAS

ESTILO INHIBIDO	ESTILO AGRESIVO	ESTILO ASERTIVO
<p><u>Comportamiento verbal</u> -Vacilante: “quizás”, “no, si yo ...”, “no, no te molestes” -Con parásitos verbales: “ejem, yo,.. digo yo que..”</p>	<p><u>Comportamiento verbal</u> -Impositivo: “tienes que...”, “no te tolero..” -Interrumpe, da órdenes</p>	<p><u>Comportamiento verbal</u> -Firme y directo: “deseo”, “opino que”, “me estoy sintiendo ...”</p>

<p><u>Comportamiento no verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Postura cerrada y hundida del cuerpo y hombros hacia atrás -Movimientos forzados, rígidos e inquietos. Se retuerce las manos -Posición de cabeza a menudo hacia abajo -Ausencia de contacto visual -Voz baja. Tono de voz vacilante -Movimiento del cuerpo de alejamiento de los otros 	<p><u>Comportamiento verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Postura erecta del cuerpo y hombros hacia atrás -Movimientos y gestos amenazantes -Posición de cabeza hacia atrás -Mirada fija -Voz alta. Habla fluida y rápida -Movimiento del cuerpo con tendencia a invadir el espacio del otro 	<p><u>Comportamiento verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresión franca y abierta del cuerpo -Postura relajada -Ausencia de tensión muscular -Movimientos fáciles y pausados -Cabeza alta y contacto visual -Tono de voz firme -Movimiento del cuerpo y cabeza orientados hacia el otro -Espacio interpersonal adecuado
<p><u>Otras características</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Deja violar sus derechos -Baja autoestima -Pierde oportunidades -Permite a los demás elegir por él -Se siente sin control -Evita actuar por miedo -Es la situación la que manda y orienta el comportamiento. No tienen percepción de control. -No suelen conseguir sus objetivos 	<p><u>Otras características</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Viola los derechos -Baja autoestima -Pierde oportunidades. Se mete en otras elecciones -Se siente sin control -Puede lograr algunos objetivos, pero dañando las relaciones. -Usa la intimidación, el sarcasmo o apelando a la violencia física -Es la situación la que manda y orienta el comportamiento. No tienen percepción de control. -No suelen conseguir sus objetivos. 	<p><u>Otras características</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Protege sus derechos y respeta los de los demás -Logra sus objetivos sin ofender a los demás -Se siente satisfecho y confía en sí mismo -Elige por sí mismo -Permite a la otra persona saber que se le comprende y cómo te sientes -Establece su posición con claridad -Ofrece una explicación cuando es posible -Suele utilizar “mensajes Yo” -

UN EJEMPLO:

Se trata de trabajar con situaciones que se nos plantean en el día a día y que nos resultan difíciles de manejar y que nos provocan emociones intensas. Observar los diferentes estilos de resolución comunicativa que se dan en la actividad educativa, puede ser de gran ayuda para el equipo docente. En cada ejemplo propuesto se trata de diferenciar los estilos comunicativos: agresivo, inhibido y asertivo y simular, como si de una situación real se tratase, las intervenciones adaptativas y coherentes con los objetivos que nos proponemos.

SITUACIÓN: En una actividad escolar, Mercedes, tutora de una clase, está con su grupo de referencia. Unos padres entran sin llamar en el aula, la madre gritando y mostrando franca hostilidad porque acaba de enterarse de un problema que ha habido con su hijo y piensa que la tutora tiene alguna responsabilidad. Una vez aclarado y resuelto el problema la tutora desea que esta situación no se repita por lo que trata de decírselo a esta madre.

1. (con tono vacilante y voz baja) “Mire...yo creo que...el hecho de que usted... bueno...quiero decir que si existiera otro problema, cosa que no creo.... Pienso que...en fin...nos entenderíamos mejor.... Que no digo que no nos hayamos entendido ahora...lo que yo quiero decir...es que la gente se entiende mejor si preguntáramos primero...si no nos pusiéramos así...a ver si me entiende usted...”.
2. Se muestra vacilante y piensa: “si le digo algo se va a molestar, y después de ver cómo venía...lo mejor será no decirle nada”. (decide no decir nada)
3. (con un tono algo irritado, con voz alta y echando el tronco hacia atrás). “¡Bueno, ahora yo le quiero decir a usted algo! ¡se ha pasado!..(mueve la cabeza en sentido negativo) ¡Esos... no son modos de venir aquí! ¡Mire, no sé cómo me he aguantado! ¡La próxima vez no se lo voy a consentir!..¡que sea la última vez que viene usted dando voces a este centro!”.
4. (mirándole a la cara y con un tono de voz firme). “Mire, ahora que hemos aclarado el problema, deseo expresarle mi malestar por cómo vino usted dando voces e interrumpiendo la actividad que teníamos. Francamente me molestó. Yo le ruego (enfatisa la petición con gestos, inflexión de voz y una expresión facial que denota gravedad en lo que dice y pide), y por favor le pido que lo tome en consideración,.. (hace una pausa)...que la próxima vez cuando usted tenga un problema aguarde a que terminemos la actividad, entre usted hablando sin voces, y pidiendo información”.

ANEXO E: TÉCNICAS DE LA ESCUCHA ACTIVA

En 2001 en el libro de Juan Carlos Torrego “*Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas*” en la pág. 78 se establece el siguiente esquema sobre las técnicas de escucha:

TÉCNICAS	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTO	EJEMPLOS
Mostrar Interés	Comunicar interés y favorecer que el otro hable	No estar de acuerdo ni en desacuerdo. Utilizar palabras neutrales.	“¿Puedes contarme más sobre esto?”
Clarificar	Aclarar lo dicho. Obtener más información. Ayudar a ver otros puntos de vista. Omitir deliberadamente información que desenfoca el problema.	Preguntar. Pedir aclaración sobre algo que no he entendido	“¿Y tú, qué hiciste en ese momento?” “¿Desde cuándo estáis peleados?” “Me estás diciendo que ...”
Parafrasear	Demostrar que estamos comprendiendo lo que pasa. Verificar el significado.	Repetir las ideas y hechos básicos.	“Entonces, para ti el problema es...”. “Lo que me estás diciendo es...”.
Reflejar	Mostrar que se entienden los sentimientos. Ayudar a que la otra persona sea más consciente de lo que siente.	Reflejar los sentimientos del que habla.	“Te duele que siempre te acuse de ser el que más habla en clase” “Te molesta que te acuse de quitarte el bocadillo”
Resumir	Revisar el progreso	Repetir los hechos y	“Entonces, si no te

	que ha habido. Juntar hecho e ideas importantes.	las ideas principales.	he entendido mal A pegó a C y a ti te ha molestado que te vean como el causante de la pelea” “Has hablado de A y de B pero no entiendo qué tiene que ver C en todo esto”.
--	---	------------------------	--

ANEXO F.

1.- CÓMO ELOGIAR

Ejemplifico con situaciones reales cómo elogiar en el contexto escolar.

Describir el comportamiento o cualidad que observamos	Resumir el comportamiento digno de elogio	Expresión de sentimientos
1.- Un alumno llama al tutor por teléfono como había prometido	“Eres una persona de palabra...	...me encanta que hayas llamado, ya sabes lo importante que es para el funcionamiento de la clase”
2.- “He visto cómo has dejado la sala de....	...y a eso se llama colaborar ...	...da gusto entrar allí ...”
3.- “He estado viendo tu trabajo de..., te has empeñado y lo has conseguido...	...eso es perseverancia ...	... me ha gustado muchísimo”
4.- “Defiendes muy bien tus opiniones ...	...eres lo que se dice una persona reflexiva que no dice las cosas a la ligera”.	
5.- “Cuando se está dolido es bueno expresarlo como tú acabas de hacerlo”		
6.- “Ya veo que puedo contar con vosotros ...	.....eso es un verdadero apoyo...	...es estupendo saberlo”
7.- “Tienes unos rasgos la mar de originales ...		...da gusto mirarte”
8.- “Veo lo decidido que eres	...eres una persona que sabe lo que quiere....	...es una de las cosas que me gusta de ti”.
9.- “Lo que nunca se podrá decir es que no has puesto de tu parte....	...lo tuyo sí que es compromiso serio”,	
10.- “El cambio al que te habías comprometido ha sido enorme ...	...eres una persona de la que uno se puede fiar...	...no sabes la alegría que siento”.

2.- QUÉ REFORZAR

En ocasiones nos cuesta discriminar qué reforzar en nuestros alumnos, dónde poner el acento para estimular su crecimiento. Presento una lista de actitudes y comportamientos que nos pueden ayudar a ampliar nuestra mirada.

1. Respeto por las diferencias culturales
2. Perseverancia en las tareas
3. Progreso en los estudios teniendo en cuenta los pequeños pasos cuando la tarea es difícil
4. Resistencia a la frustración, espíritu de sacrificio y tolerancia en las demoras
5. Compromiso social con aportaciones concretas
6. Realizar tareas domésticas
7. Cuidar sus cosas
8. Cooperar con compañeros
9. Trabajar en equipo
10. Apoyo emocional a compañeros, profesores, ...
11. Compañerismo, apoyo a los amigos
12. Disfrute adecuado del ocio y tiempo libre
13. Cumplimiento de los acuerdos
14. Cumplimiento de las normas de clase, centro, ...
15. Prevenir y afrontar la ansiedad
16. Autocontrol
17. Reconocimiento de los errores
18. Uso de estrategias adecuadas de solución de problemas
19. Capacidad para dar opinión
20. Defensa de las propias opiniones
21. Escucha y respeto a quienes piensan de modo diferente
22. Comportamientos de autonomía responsable
23. Habilidad para el trato social y la conversación
24. Resistencia a la presión de grupo
25. Formar criterios propios incluso cuando difieren de los compañeros, educadores,..
26. Expresión de sentimientos

27. Autoestima vinculada a la experiencia del propio cuerpo y a la apariencia física
28. Utilización del sentido del humor
29. Expresión de agrado por los éxitos propios y de los demás
30. Habilidad para escuchar
31. Responsabilizarse de lo que hace, dice, piensa, ...
32. Atención y cuidado de los alumnos más débiles
- 33.

3.- HABILIDADES PSICOLÓGICAS A REFORZAR

En 1988, Joseph Strayhorn, propone un modelo conceptual y aplicado para el consejo psicológico y la prevención y la promoción de la salud con niños, adolescentes y familias que bien puede ser aplicado al contexto educativo. Las habilidades o competencias psicológicas agrupadas en nueve categorías pueden ser de gran utilidad para el profesor-tutor ampliando su capacidad de modelado e influencia y ensanchando los comportamientos adaptativos dignos de elogio.

Tabla de Habilidades Psicológicas de Strayhor (1988).

Grupo 1. Establecer y mantener relaciones de confianza

1. Confiar cuando es adecuado
2. Aceptar ayuda, mostrarse dependiente sin vergüenza, pedir ayuda de forma apropiada
3. Hacer autorrevelaciones íntimas a otra persona en situación de seguridad
4. Apoyar a los demás: ser amable y ayudar
5. Apoyarse a uno mismo: pensar en uno mismo de manera amable y sentirse confortado por esos pensamientos
6. Expresar gratitud, admiración y otros sentimientos hacia los demás
7. Iniciar contacto social de manera apropiado
8. Implicarse en conversaciones
9. Escuchar, empatizar, animar a otros a abrirse

Grupo 2. Afrontar la separación y la autonomía

1. Tomar decisiones y actuar de manera independiente
2. Tolerar la separación de personas cercanas
3. Afrontar el rechazo
4. Tratar con la desaprobación, la crítica y la falta de respeto por parte de los demás

5. Sentirse a gusto consigo mismo, tolerar la soledad, tolerar la falta de atención por parte de los demás

Grupo 3. Afrontar decisiones conjuntas y conflictos interpersonales

1. Tratar con las acciones y deseos de otras personas que entran en conflicto con las preferencias personales: decidir cuándo tomar una actitud de autosacrificio, asertividad, conciliación, perdón, generosidad, resignación, castigo, constituye la mejor respuesta.
2. Producir alternativas positivas para la solución de los problemas interpersonales.
3. Reconocer y elegir soluciones razonables para los problemas interpersonales
4. Negociar: resolver conflictos y alcanzar decisiones conjuntas (ser persuasivo, tener tacto, explicar las razones del desacuerdo)
5. Ser asertivo: procurarse bienestar personal, asumir responsabilidades, hacer valer los deseos propios, resistirse a una influencia inapropiada.
6. Ser conciliador: ceder, conceder, tolerar perder una competición, admitir un error, dejar que se impongan los deseos de los demás cuando sea apropiado.
7. Reconocer y premiar los aspectos positivos de la conducta de los demás
8. Perdonar a los demás, olvidar el enfado

Grupo 4. Tratar con la frustración y con los acontecimientos desfavorables

1. Manejar la situación y tolerar las situaciones adversas
2. Tolerar los errores y equivocaciones propios
3. Valora correctamente el peligro de una situación, mantenerse relativamente sin miedo en una situación que no es relativamente peligrosa
4. Sentir un miedo apropiado cuando hay un peligro presente
5. Sentir una culpa apropiada cuando uno ha hecho daño a los demás
6. Tolerar pensamientos, impulsos o fantasías que no deben pasar a la acción, con la confianza de que la fantasía no es la realidad

Grupo 5. Celebrar las cosas buenas, sentir placer

1. Disfrutar de la aprobación, de los elogios y de otras atenciones positivas por parte de los demás
2. Disfrutar con uno mismo y premiarse por las propias realizaciones y éxitos
3. Sentir satisfacción por las cosas agradables hechas por los demás
4. Celebrar los favores de la fortuna
5. Gozar de las muestras físicas de afecto

Grupo 6. Trabajar por una gratificación demorada

1. Privarse de una gratificación actual en favor de una ganancia futura
2. Cumplir y obedecer a una autoridad razonable
3. Concentrarse, mantener la atención y persistir en una tarea
4. Mantener hábitos saludables en relación con la bebida, el tabaco, uso de drogas, ejercicio físico y dieta
5. Ser honesto y digno de confianza cuando es difícil serlo
6. Posponer el consumo en favor del ahorro

Grupo 7. Relajarse y jugar

1. Relajarse física y mentalmente
2. Jugar, volverse niño, disfrutar, ser espontáneo
3. Disfrutar del humor; encontrar y producir el lado cómico de la vida

Grupo 8. Procesamiento cognitivo a través de las palabras, símbolos e imágenes

1. Usar palabras para conceptualizar el mundo; habilidades verbales
2. Reconocer y verbalizar los sentimientos propios
3. Evaluar correctamente los sentimientos de los demás; ver las cosas desde el punto de vista de los demás, incluyendo el impacto de la propia conducta en ellos
4. Tomar decisiones: definir un problema, recoger información, generar alternativas, predecir y evaluar las consecuencias, hacer una elección.
5. Pensar antes de actuar.
6. Ser organizado y planificado en el uso del tiempo, del dinero, de los objetos.
7. Evaluar correctamente las habilidades y el carácter de los demás, basándose en las evidencias y no en los prejuicios, fantasías, sobregeneralización, etc.
8. Ser capaz de utilizar la imaginación como una herramienta para ensayar y evaluar un plan, o para ajustarse a un acontecimiento o situación.

Grupo 9. Sentido adaptativo de dirección y propósito

1. Aspirar a que las circunstancias mejoren a largo plazo, y no empeoren; buscar recompensa y no castigo.

4.- ATENCIÓN PREFERENTE A LOS ASPECTOS NEGATIVOS

Cuando la atención de los profesionales de la educación focalizamos preferentemente o exclusivamente los aspectos negativos, también pueden ser un reforzador de esos aspectos. Incluso cuando la atención se manifiesta a través de reproches o de instrucciones de dejar de hacer algo inapropiado, inadvertidamente podemos estar reforzando el comportamiento que reprochamos. Pongo algunos ejemplos:

Si ...	...entonces...
Prestamos atención y hablamos sobre todo de los compromisos incumplidos,	podemos estar potenciando el incumplimiento.
Sólo elogiamos las buenas palabras y las buenas intenciones, sin asegurarnos que se corresponden con hechos	estamos potenciando y haciendo más frecuentes las buenas palabras, pero no necesariamente potenciamos los hechos referidos con las palabras.
Cuando hablamos con nuestros alumnos les preguntamos especialmente por sus problemas, conflictos, etc...	estamos potenciando en ellos aquellos relatos verbales que enfatizan las deficiencias y entrenando la autoobservación de esos aspectos.
De manera habitual siempre que vemos a un alumno le decimos: “te veo un poco desanimado” y a continuación inicia un diálogo sobre sus motivos y nosotros le escuchamos con mucha atención	estamos influyendo para que ese alumno se habitúe a hablar con nosotros preferentemente de su desánimo
En otros casos ponemos mucha atención a algo que nos dice un alumno: “no sirvo para nada”, pasando por alto los aspectos positivos	podemos colaborar inadvertidamente a que el alumno invierta energías en identificar detalles que lo justifiquen
Castigamos con la desatención o los reproches comentarios sinceros de nuestros alumnos	se hace más probable que evite hacernos comentarios de ese estilo
Prestamos atención a las verbalizaciones negativistas: “no estoy en absoluto de acuerdo con esta tarea, actividad, etc.”	esas verbalizaciones se harán más probables y frecuentes

ANEXO G

Ejercicio: Transforma en mensajes “yo”, los mensajes “tú” que se han utilizado para afrontar las siguientes cinco situaciones. Yo les presento resueltos aunque lo más lógico es dejar el apartado de mensajes “yo” en blanco para ser completado.

SITUACIONES	Mensajes “Tú”	Mensajes “Yo”
1. Un profesor está muy molesto con un alumno porque públicamente está hablando mal de él por el colegio:	“No sabía que tenías tan mala idea de ir fastidiando a los demás por la espalda. Siento vergüenza ajena. ¿Te gustaría que yo fuera hablando mal de ti por el colegio, eh?”	“Me siento ofendido cuando repetidamente estás diciendo de mí ... no merezco que hables así de mí por lo que me gustaría hablar contigo para aclarar esta situación”.
2. En una excursión del colegio dos alumnos de secundaria piden una cerveza sabiendo que por norma está prohibido. El profesor les dice:	“¡Jo, tíos, siempre estáis igual. No he dicho que no se beben bebidas alcohólicas. Estoy hasta las narices de vosotros. Anda, dejad la cerveza y pediros otra cosa!”	“Juan, te he oído pedir cerveza ..., yo entiendo que es una tentación difícil de resistir porque con esta calor...pero francamente me molesta Porque habíamos acordado ..., podías pedir un refresco...”
3.- En una reunión de claustro una compañera te dice: “¡eso es una estupidez!, ¿y para eso te has tirado tantas horas?”	“¡Haz el favor de ser más considerada y no interrumpas. Deberías mirar tu propio trabajo y dejar a los demás en paz!”	“He dedicado mucho tiempo a este trabajo y me sienta muy mal oírte hablar así. No merezco que me hables así. Te agradecería que tu crítica fuera más concreta....”
4.- En una reunión de departamento una persona del equipo pone pegadas insistentes a las propuestas que se están haciendo. Deseas que cambie de actitud:	“¡Cómo eres!, eres la típica persona que sólo ve inconvenientes en las propuestas de los demás y después tú no haces nada”.	“Cuando te centras en los aspectos negativos exclusivamente, da la sensación de que nada de lo que decimos tus compañeros tiene valor. Te agradecería que buscaras soluciones en vez de hacer notar los

		inconvenientes...”
5.- Un alumno llega tarde a tu clase. Es la cuarta vez que ocurre en el mes:	“¡Ya está bien!!! Estoy harto de tener que parar la clase por tu culpa. Esto no se puede consentir, y seguro que ahora te harás la víctima como de costumbre”.	“Mario, cuando llegas tarde pierdo el hilo de lo que estoy haciendo y tus compañeros se distraen. Supongo que tendrás tus motivos pero es necesario que hablemos para aclarar y solucionar esta situación.....”

ANEXO H.

Tabla resumen del afrontamiento de una reacción emocional de hostilidad.

En el Master ya mencionado en *Educación para la Salud, Comunicación y Consejo*, en el módulo V: “Habilidades para la Comunicación Interpersonal”, en la p. 401 se resume:

¿QUÉ HACER?	¿QUÉ NO HACER?
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer la irritación de la persona y hacerle ver que le comprendes• Escuchar cuidadosamente. Antes de responder aguardar a que la persona exprese su irritación• Ayudar a la persona a afrontar la situación cuando percibe su mal comportamiento• Si es posible, invitar a la persona a un lugar privado• Sentarse con la persona para hablar con calma• Mantener un tono de voz calmado bajar el volumen• Reservarte tus propios juicios acerca de lo que “debería” y “no debería” hacer la persona irritada• Mostrar empatía con la persona irritada sin necesidad de estar de acuerdo con ella• Expresar tus sentimientos después del incidente (lo que me ha dolido, molestado, enfadado, las consecuencias de su comportamiento, etc.) y pedirle que en sucesivas ocasiones se conduzca de otro modo• Pedir ayuda a otra persona si percibes que no puedes afrontar esas situaciones	<ul style="list-style-type: none">• Rechazar la irritación o tratar de calmarles• Negarse a escuchar• Defender la institución o a ti mismo/a• Avergonzar a la persona por su mal comportamiento• Continuar la confrontación de gritos en un área pública• Mantenerse de pie habiendo lugares de asiento• Elevar el volumen de voz para “hacerte oír”• Saltar a las conclusiones acerca de lo que “debería” y “no debería hacer “ la persona irritada• Ocultar tus sentimientos después del incidente• Continuar intentándolo a pesar de percibirte no competente para afrontar este tipo de situaciones

ANEXO I.

Autoconocimiento: Guía de autoobservación y de recursos.

PARTIMOS DE NUESTRA REALIDAD

Los docentes muy a menudo nos sentimos desbordados por nuestra tarea. No es fácil delimitar qué es ser profesor y dónde empieza y termina nuestra labor. Además de tener amplios conocimientos sobre los contenidos curriculares, la realidad nos pide manejarnos en los territorios de la psicología, de la pedagogía, en la maestría de las relaciones interpersonales. Ser maestro es lo más parecido a ser persona. Trabajar con niños y adolescentes requiere de un profesor que haya superado los conocimientos y actitudes básicas relacionadas con el área de conocimiento propio de la especialidad. Pero, no nos engañemos, para ser un buen profesional es necesario hacer una travesía interior de transformación personal que nos acerque a la comprensión de lo que es ser humano y así poder ayudar a los niños y adolescentes que la vida pone en nuestras manos. Queda ya lejos ese concepto de profesor enseñante de conocimientos y sin olvidarnos de él, experimentamos en carne propia la necesidad de ensanchar y profundizar el sentido de nuestra privilegiada tarea.

Cuando los profesores nos sinceramos, expresamos la cantidad de situaciones que, en el contexto escolar, nos “sacan de nuestras casillas”, haciéndonos, a veces, perder los papeles y sufriendo las consecuencias de nuestros comportamientos desproporcionados. Trabajar con personas es uno de los mayores privilegios que cualquier persona puede tener pero también lleva consigo una gran responsabilidad: cuando educamos no sólo facilitamos conocimientos, actitudes y valores, educar lleva consigo adentrarnos en nuestros propios esquemas de funcionamiento, en nuestros miedos, en nuestros prejuicios y creencias, pasar por ese desierto transformador para comprender el proceso de crecimiento de cualquiera de nuestros alumnos. Todo lo que pedimos, exigimos, esperamos de nuestros alumnos ha tenido que ser experimentado por cada uno de nosotros. Los profesores estamos también llamados a crecer, entendiendo este crecimiento como un “proceso por el que, progresivamente, vamos muriendo a lo que no somos para que pueda vivir –y podamos reconocer- lo que realmente somos” (Martínez Lozano, E. 2013). Parafraseando a Epicteto, podría decirse: “primero descubre quién eres, luego haz lo que tengas que hacer”. Y es que muchos de nuestros comportamientos desajustados hablan del gran desconocimiento que tenemos sobre nosotros mismos. De tal manera es así que proponemos un itinerario de trabajo personal de AUTOCONOCIMIENTO del profesorado que pasa por una serie de etapas que pasamos a describir:

1. Proponemos una guía de autoobservación y análisis del comportamiento del profesor que nos ayude a descubrir qué circunstancias del entorno escolar, qué comportamientos propios y ajenos, qué personas, etc. “disparan” o provocan en el profesor reacciones de incomodidad, desasosiego, sufrimiento, irritación, hostilidad, etc. Hacernos conscientes de qué nos molesta puede ayudarnos a romper el círculo vicioso del sufrimiento y ser más útiles en la intervención con nuestros alumnos/as. No se trata de escapar de lo que nos molesta y nos hace sentir mal sino de mirarlo de frente y acogerlo para descubrir qué dice de nosotros. Eckhart Tolle (2010) nos dice que “el sufrimiento es necesario hasta que te das cuenta de que es innecesario”. Es muy importante que percibamos estas reacciones como una oportunidad para poder comprender lo que nos está pasando: “¿qué puedo aprender de esta situación o comportamiento que me desasosiega?”, “¿qué tendrá que enseñarme en este momento de mi vida?”, “¿qué puedo cambiar de mí mismo para ser mejor persona?”. Es un ejercicio de confianza y de comprensión.

Mostramos en esta guía un repertorio amplio de comportamientos y situaciones que puede ser ampliado desde la propia experiencia por cada profesor, pues en ninguno de los casos pretendemos abarcar todas las conductas posibles.

GUÍA PARA LA AUTOOBSERVACIÓN DE LOS FACTORES QUE PUEDEN PROVOCAR ESTRÉS Y/O REACCIONES DESPROPORCIONADAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

De esta guía que mostramos a continuación, elegimos tres aspectos que especialmente nos “disparan” y provocan en nosotros reacciones desproporcionadas (*). Estos factores están solamente enumerados y pretenden que nos dejemos llevar por aquel o aquellos que más nos llamen la atención después de una lectura integral. Una vez hecha la elección, profundizamos en los factores elegidos ayudados de las siguientes preguntas para entrar más a fondo en el origen y en la repercusión de nuestros comportamientos:

- a) ¿Qué reacciones desproporcionadas y repetitivas he elegido? Las nombro y las describo.
- b) ¿Ante qué o ante quién tengo este tipo de reacciones?
- c) En mi historia, ¿ha habido situaciones, personas, acontecimientos, que me han hecho vivir reacciones semejantes? Las describo brevemente.
- d) ¿Qué tipo de reacciones tengo más a menudo (explosión, depresión insensibilización)?
- e) ¿Cómo restablezco el equilibrio después de estas reacciones?

Reacciones desproporcionadas	¿Ante qué, ante quién?	Tipo de reacción	¿Qué en mi historia?	¿Cómo restablezco el
------------------------------	------------------------	------------------	----------------------	----------------------

				equilibrio?

(*) Reacciones desproporcionadas: se trata de reacciones de la sensibilidad que se desencadenan siempre o casi siempre ante ciertas situaciones, con ciertas personas o frente a ciertos acontecimientos. Esta reacción suele durar más de lo normal y tener mucha amplitud del sistema de defensa para no confrontarse con el factor desencadenante (huida, toma de distancia, agresividad, endurecimiento,...). Estas reacciones pueden manifestarse de tres maneras:

- explosión, cólera (exteriorizada o interna), agresividad, violencia, euforia, atractivo o rechazo desmesurado.
- depresión, anonadamiento, tristeza, abatimiento, repliegue en sí mismo, angustia,...
- insensibilidad, indiferencia, apatía, anestesia, frialdad,...

Pasamos a presentar un listado de factores que nos pueden servir de pista a la hora de descubrir aquellos comportamientos que más nos afectan:

FACTORES PERSONALES

- Edad del profesor
- Experiencia previa
- Condiciones físicas y de salud
- Carácter (“manías” personales)
- Positividad o negatividad
- Introversión (no expresar emociones)
- Motivación personal
- Condiciones personales y familiares (transitorias o permanentes)
- Creatividad
- Grado de crecimiento personal
- Creencias
- Juicios, ideas, valores, prejuicios
- Autogratificación
- Necesidad de reconocimiento

- Acumulación de tensión
- Adaptación a los cambios sociales y educativos
- Trabajo repetitivo y monótono
- Especialidad y materias que imparte
- Voz y expresión corporal
- Preferencias por determinado tipo de alumnos/as
- Tolerancia a los ruidos de la clase: voces de alumnos, caída de material, movimientos del mobiliario,...
- Autonomía en el trabajo
- Adaptación a la metodología del Centro (libros de texto o ausencia de ellos)
- Manejo de las nuevas tecnologías
- Necesidad de viajar para acceder al centro de trabajo (distancia)
- Inestabilidad laboral (interinos)
- Destino provisional o definitivo y perspectivas de cambio

ALUMNADO

- Número de alumnos/as en la clase (ratio)
- Sexo: número de alumnos y de alumnas
- Motivación por aprender
- Falta de atención
- Continuas interrupciones al profesor
- Niños/as lentos o muy rápidos
- Seguimiento de las normas
- Necesidad de llamar la atención
- Aburrimiento, falta de motivación
- Homogeneidad o heterogeneidad de la clase
- Contención del alumnado a diario o cuando hay personas invitadas
- Falta reiterativa de material por parte del alumno/a
- Desorden, ruidos, gritos, ...
- Faltas de respeto hacia el profesor o entre alumnos
- Inmigrantes, etnias
- Enfrentamientos con el profesor

- Enfrentamientos entre alumnos/as
- Alumnos/as que intentan “probar” al profesor en sus conocimientos
- Provocaciones
- Carácter pasivo del alumno/a
- Carácter agresivo, impulsivo del alumno/a
- Alumnos/as que pierden el tiempo
- Grado de adquisición de los conocimientos
- Educación familiar
- “Derechos” actuales de los niños/niñas

PADRES

- Exigencias
- Dar prioridad a su hijo
- Imponer sus ideas
- Implicación en la educación de sus hijos a nivel escolar
- Valoración del profesor
- Nivel socio-económico y cultural
- Enfrentamiento entre padres de alumnos/as
- Despreocupación
- Situación familiar

ADMINISTRACIÓN

- Burocracia
- Cambios de leyes de Educación
- Reglamentos
- Programaciones
- Cursos de formación
- Desaparición de derechos del profesorado
- Salario
- Valoración social del profesorado
-

CENTRO DE TRABAJO

- Política del Centro
- Aislamiento o cercanía del equipo directivo
- Información interna
- Colaboración del profesorado: opiniones, consenso...
- Equipo directivo dictatorial o permisivo
- Cumplimiento de las normas del Centro y de la administración: por exceso o por defecto
- Planes del Centro
- Actividades extraordinarias
- Imagen del centro al exterior
- Horarios
- Recursos personales
- Recursos espaciales y materiales
- Sustituciones de compañeros
- Presupuestos
- Coordinación o falta de coordinación entre el profesorado
- Conexión a nivel personal con los compañeros de trabajo
- Grupos enfrentados
- Ideologías de los profesores
- Manías personales

CONDICIONES MATERIALES DEL AULA

- Espacio
- Frío - calor
- Luz
- Ruidos internos y externos
- Material escolar
- Material informático
- Mobiliario
- Colocación de la clase

- Colocación de los alumnos
- Nuevas tecnologías

2. En un segundo momento buscamos ofrecer un repertorio lo más amplio posible de acciones que nos pueden ayudar a regularnos, a autocontrolarnos y/o a prevenir aquellos comportamientos que entendemos son desajustados en nosotros. Como ya dijera Heráclito hace dos mil quinientos años, lo decisivo no es lo que nos ocurre, sino aquello que hacemos con lo que nos ocurre. Nuestra historia biográfica nos puede ayudar a entender que el malestar y el sufrimiento intenso y prolongado es consecuencia de un monólogo interior destructivo. Sentirnos mal es una elección que, aunque inconsciente, hacemos nosotros mismos. Se trata por lo tanto de elegir poder sentirnos bien buscando el mejor de los caminos.

Para ello proponemos una guía de recursos que nos pueden ayudar al autocontrol del profesorado y/o a un ajuste de nuestro comportamiento en situaciones vividas como hostiles y/o adversas.

GUÍA DE RECURSOS QUE UTILIZAMOS O PODEMOS UTILIZAR PARA PREVENIR COMPORTAMIENTOS INADECUADOS Y/O PARA RECONducIR SITUACIONES DIFÍCILES EN LA ESCUELA

Se trata de que cada profesor se haga consciente de los recursos que utiliza de manera natural para abordar las diferentes situaciones que se le presentan en el aula. Además se le invita a plantearse incorporar nuevas estrategias y recursos en su repertorio pedagógico:

A) RECURSOS PERSONALES

A.1. RECURSOS A UTILIZAR EN EL AULA

-Tener en cuenta el lugar y el momento donde se producen nuestras intervenciones. Esta es una habilidad que cuando no se tiene en cuenta entorpece conseguir significativamente los objetivos que pretendemos.

-Aunque parezca obvio es muy importante buscar momentos para hablar con alumnos y compañeros de trabajo sobre las situaciones y/o comportamientos que no nos han gustado o nos han molestado. Esto repercutirá positivamente en las relaciones y potenciará las posibilidades de reconducir comportamientos inadecuados. Curiosamente, esta afirmación está avalada por muchos profesionales que dicen: “sacamos tiempo para reprender a nuestros alumnos, llevarles ante el jefe de estudios o el director, y nos es imposible buscar momentos para hablar con ellos sobre cómo les va la vida”. Es de vital importancia encontrar espacios para afrontar y confrontar puntos de vista con nuestros alumnos (al final de la clase, en el tiempo de recreo, etc.). La

tutoría individual es el alma de la vinculación afectiva tutor-alumno. Hay muchos aspectos que pueden repercutir directamente en la motivación e interés del alumno hacia los aprendizajes: estado emocional, situaciones familiares conflictivas, estados psicológicos evolutivos – adolescencia-, etc.

-La utilización del sentido del humor siempre será un muy buen recurso.

-Trabajar mediante una metodología de autoconocimiento y de conocimiento de los otros. Los talleres de respiración, meditación, yoga, relajación, etc. cada vez están siendo más utilizados en los contextos educativos.

-Reparto de responsabilidades dentro del aula. La responsabilidad es un eslabón necesario dentro de la cadena para ayudar en el crecimiento en autoeficacia, autoconcepto y autoestima y en la creación de vínculos afectivos.

-Utilizar el día del cumpleaños de un alumno como acontecimiento especial. Aquellos que cumplan en fin de semana o en vacaciones también se celebran.

-Realizar espacios asamblearios de aula donde quepa la posibilidad de analizar, criticar, dialogar, valorar y hacer sugerencias sobre la vida del grupo y del centro. Posteriormente canalizaremos toda esta información para dar viabilidad a lo posible.

-Trabajar con objetivos: en la tutoría tanto grupal como individual hacer explícitos los objetivos consensuados con los alumnos les ayuda a orientar la esfera perceptiva hacia la información y hacia el propio comportamiento que facilita el logro de los mismos. Es muy importante graduar el nivel de dificultad de las metas para contribuir a desarrollar la autoeficacia (Bandura, 1987). Los objetivos proximales que proporcionan autoeficacia, autosatisfacción y autoestima pueden favorecer más el interés que los objetivos distales. A su vez, el profesor necesita trabajar desde los objetivos para ayudarse a regularse en situaciones emocionales intensas. Hay una pregunta que siempre nos puede ayudar: ¿qué es lo importante ahora, en esta situación? Hay objetivos que, aunque importantes, pueden esperar (demorar objetivos).

A.2. RECURSOS PARA UN TRABAJO DE CRECIMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE

Todos sabemos la necesidad que tenemos los profesores de “trabajarnos” a nivel personal con la finalidad de seguir creciendo como personas y profesionales. Invertir tiempo y formación en nosotros es calidad que revierte en nuestros alumnos. Por eso urge seguir dando pasos en favor del equilibrio de todas las dimensiones de la persona.

Proponemos una serie de recursos o técnicas que pueden facilitar la capacidad de autoobservación y autocontrol en el profesorado. Ofrecemos pistas generales por donde seguir trabajando fundamentando su importancia con una frase o párrafo de algún autor relevante en la materia.

ALIMENTACIÓN Y LUZ

“Todas las formas vivientes de la biosfera pueden considerarse como el resultado de la “puesta a punto” particular de la materia, gracias a la energía lumínica derramada sobre nuestro globo por los fotones solares...Y la alimentación no es, realmente, también, más que la energía de los fotones solares transformada en energía química” (Un fotón es la partícula elemental de luz).

Henri Laborit

DANZA / BAILES

“Bailar es luchar contra todo lo que retiene, todo lo que sepulta, todo lo que pesa y agobia. Es descubrir con el cuerpo la esencia y el alma de la vida. Es entrar en comunicación física con la libertad. Por lo tanto, es practicar el arte sagrado.”

Jean Louis Barrault

EJERCICIO FÍSICO SALUDABLE

Ejercicio del que se obtienen beneficios a nivel: físico, mental y social

MASAJE

“Actuaciones aplicadas directamente a través de las manos del masajista, sobre diferentes zonas del cuerpo, movilizandolos metabolitos, favoreciendo la circulación sanguínea y linfática, llevando a un estado de bienestar al receptor.”

MEDITACIÓN

“La meditación es el camino para el conocimiento del mundo espiritual”

Rudolf Steiner

PASEOS CERCA O EN LA NATURALEZA

“Cuando del cielo nublado desciende un rayo de sol sobre una calleja oscura, da igual lo que ilumine: los cascotes del suelo, el papel desgarrado de un anuncio en la pared o la rubia cabeza de un niño. Trae luz, trae magia, transfigura.”

Hermann Hesse

PENSAMIENTO POSITIVO, ALEGRÍA Y JUEGO

“Tu cuerpo no puede sanar sin juego. Tu mente no puede sanar sin risa. Tu alma no puede sanar sin alegría”.

Catherine Fenwick

REIKI

“Sistema de sanación por imposición de manos, por medio del cual canalizamos las Energías naturales que ayudan a la persona a reestablecer su equilibrio.”

Asociación U.R.R. Castilla y León

RELAJACIÓN

“Estado de conciencia caracterizado por sentimientos de paz, liberación de tensión, ansiedad y miedo. Implica dos terrenos diferentes: el físico (muscular) y el emocional (pensamientos de calma).

Danièle Ryman

RESPIRACIÓN y RISA

El libre movimiento de la respiración permite sentir el cuerpo y vivir integrando o canalizando mejor sus emociones y afectos. Aumenta nuestra autenticidad pasando del mundo de la apariencia al de la transparencia. Te hace sentir alineada con lo que piensas, sientes, deseas, haces y hablas.

Karmelo Bizkarra

YOGA

La práctica del yoga afecta a más de 200 procesos en nuestro cuerpo. Afecta a cada sistema y cada tejido de nuestro cuerpo. La práctica constante del yoga reduce los círculos viciosos de los pensamientos acerca de la frustración, la lamentación, enfado, miedo y deseo, que causan el estrés.

B) RECURSOS ESTRUCTURALES

Les hemos denominado así porque para la implementación de este tipo de recursos tiene que existir un consenso en el equipo docente y una estructuración del centro que implica a toda la comunidad educativa. Estos recursos contribuyen a crear un buen clima afectivo en el centro, una disposición favorable para acatar las normas, una disminución de comportamientos conflictivos y un aumento de conductas constructivas.

- **Acogida al alumno de manera individual** al comienzo de curso, donde se le explica el funcionamiento del centro y se resuelven diferentes dudas. Es un buen momento para empezar a conocer circunstancias sociales y familiares del alumno para tenerlas en cuenta lo antes posible.

- **La flexibilidad.** La flexibilidad curricular, horaria, en las relaciones, en los espacios y grupos. Creemos que es un principio necesario para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y crecimiento socio-afectivo de cada chico/a. Cada uno tiene su propio itinerario de aprendizaje diario. El cambio de actividad facilita el aprendizaje.

- **Tutoría individual.** Respetar y acompañar el proceso de crecimiento de cada alumno. Se trata de un espacio afectivo, no normativo, en el que el alumno puede expresar en cualquier momento cómo se siente dentro y fuera de la escuela. No se trata de “echar broncas” y poner límites, para eso ya están las normas y las consecuencias. Diferenciar los momentos afectivos y normativos, les ayuda a abrirse y no defenderse. Es un espacio para escuchar activamente, evitando errores en la comunicación como dirigir, aconsejar, juzgar, sermonear, etc.

- **Escucha y apoyo emocional individualizado.** Los profesionales del Departamento de Orientación desarrollan esta función con aquellos chicos/as que lo demandan por diferentes razones o cuando los tutores han detectado que un alumno está bloqueado y está teniendo un comportamiento que no favorece su integración y aceptación social. Igualmente, la familia puede pedir este apoyo para su hijo/a, cuando no logra saber qué le está pasando. El objetivo principal tras la primera entrevista, es que permanezca en esta relación de apoyo y ayuda psicológica y no desista y desconfíe en ir abriendo su mundo emocional.

- **Las normas de centro y de aula.** Para lograr que los alumnos vayan interiorizando las normas, éstas tienen que ser pocas, claras y concretas. Desde comienzo de curso, es fundamental que interioricen las consecuencias negativas del incumplimiento de las normas y las consecuencias positivas de su cumplimiento. Esto posibilita que se hagan responsables de su propia conducta, no teniéndoles que perseguir para que cumplan las normas y gastar energía innecesaria, ya que saben lo que ocurre si rebasan el límite establecido.

- **Tiempo fuera y guardia.** Se puede utilizar excepcionalmente para situaciones en el aula muy disruptivas, para conseguir un buen clima de trabajo y respeto. El tiempo fuera tiene un carácter puntual, durante 10 minutos el chico/a sale de clase, y se vuelve a incorporar para darle otra oportunidad. La guardia significa salir toda la hora de clase con un educador si el chico/a no ha sido capaz de rectificar su comportamiento. Este tipo de herramientas solo es efectivo para chicos/as que les fastidia salir de clase.

-Mediación de conflictos. El conflicto es un momento privilegiado de crecimiento y contiene un gran potencial de aprendizaje para la vida. Para ello se necesita tener un equipo de profesores formado y, en los casos que se pueda, un grupo de alumnos. A través de diferentes habilidades de comunicación y siguiendo distintas fases para la solución de conflictos, los chicos/as y educadores que tienen algún tipo de conflicto tratan de resolverlo en el aula de mediación. Es clave para prevenir escaladas agresivas en las relaciones escolares. A las personas que han entrado en conflicto les ayuda a tomar más conciencia de sus emociones y necesidades, y a encontrar maneras más pacíficas de resolverlo.

Son ocho las fases por las que se pasa en la mediación: 1- *Cuéntame individual.* 2- *Explicación del contexto y reglas de juego.* 3. *Cuéntame en la mediación.* 4. *Expresar sentimientos y necesidades de forma directa.* 5. *Recuerdos de la entrevista individual.* 6. *Acuerdos y compromisos.* 7. *Despedida.* 8. *Revisión de los acuerdos.*

-El voluntariado inducido. Crear espacios de aprendizaje para empatizar con otras personas tiene la enorme virtud de provocar cambios importantes en uno mismo. Ser compasivos con el otro nos abre el corazón, nos “esponja” y deja salir la verdadera identidad que hay en cada uno, que siempre es positiva y vitalizante. Trabajar en los centros en esta línea favorece una buena convivencia y un despliegue de valores, habilidades y puntos fuertes en el alumnado. Este trabajo se puede hacer en dos direcciones: hacia dentro del centro creando grupos de apoyo a alumnos/as más necesitados o hacia fuera buscando contextos educativos donde desplegar toda esa riqueza.