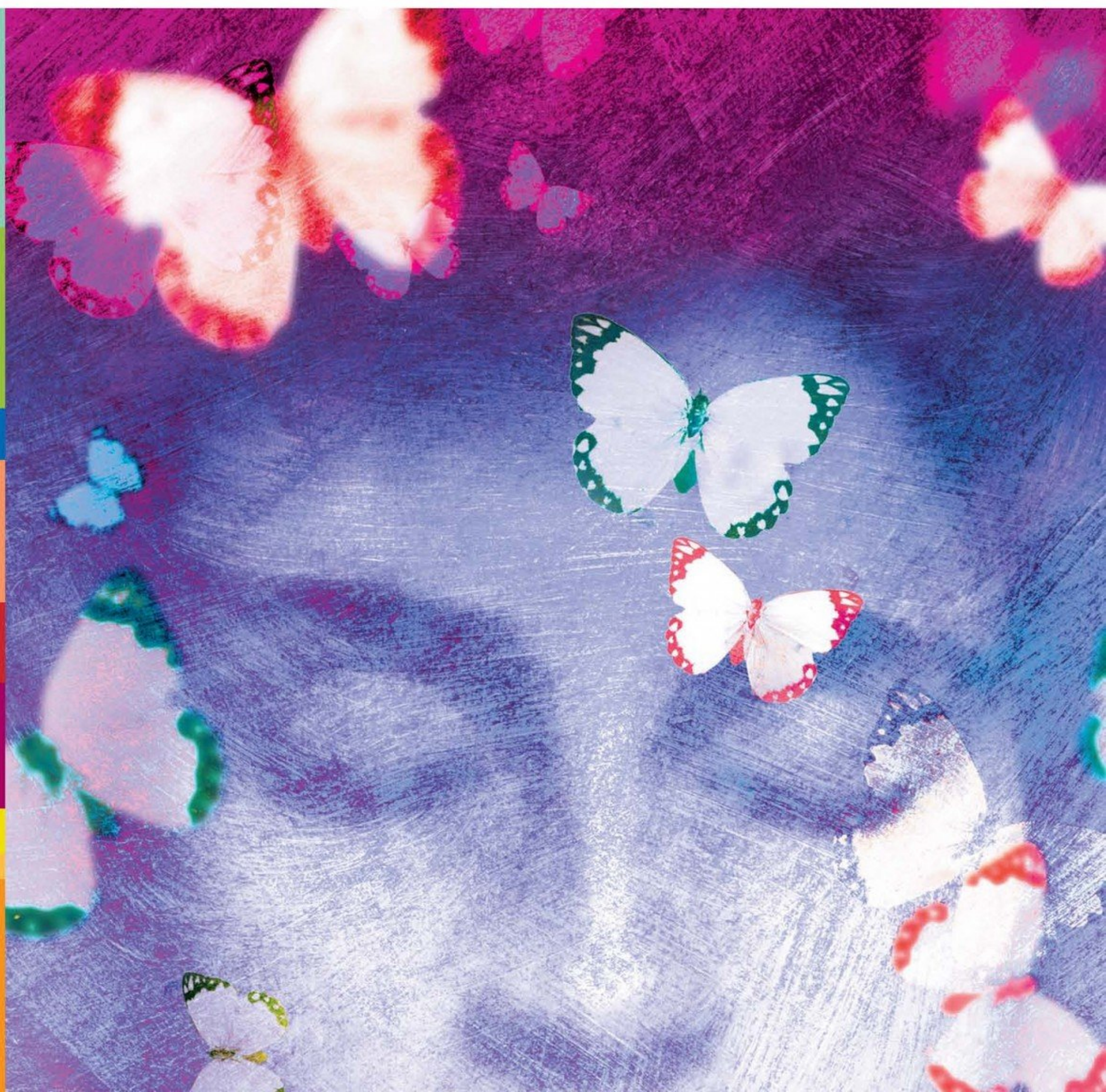


LIBERTAD EMOCIONAL

*Estrategias para educar
las emociones*

Ferran Salmurri



ÍNDICE

PORTADA

DEDICATORIA

CITA

AGRADECIMIENTOS

PRÓLOGO

CAPÍTULO 1. EDUCAR LAS EMOCIONES

CAPÍTULO 2. ATEMPERANDO EL ÁNIMO

CAPÍTULO 3. DOMINANDO NUESTRA CONDUCTA

CAPÍTULO 4. APRENDIENDO A PENSAR

CAPÍTULO 5. CONVIVIENDO EN ARMONÍA

CAPÍTULO 6. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS MENORES

CAPÍTULO 7. REFLEXIONES PARA DORMIR MEJOR

BIBLIOGRAFÍA

NOTAS

CRÉDITOS

A Marc i Roger
A Pepa

*Somos lo que hacemos día a día.
De modo que la excelencia no es un acto,
sino un hábito*

ARISTÓTELES

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que debo agradecimiento. En especial debo gratitud a Pere Darder, por su empuje y ayuda, a Luis López Mena y Vania Skoknic, por su amistad y sus siempre acertados y desinteresados consejos y aportaciones en la revisión del manuscrito, y a Glòria Canalda y Toni Vallés, colegas y amigos, por su paciencia al escuchar y su aliento en los momentos difíciles. Quisiera agradecer a la Fundació Propedagògic la confianza y el soporte económico sin el cual no se habría podido realizar la investigación que dio origen a este libro. Debo dar las gracias a los profesores, padres y alumnos de las escuelas Joan Miró, Carlit y Tabor del Eixample de Barcelona por su impagable aportación en el trabajo de campo. Mi agradecimiento, también, a todas aquellas personas que, como Sònia Tello y Neus Blanxer, arrimaron algo más que el hombro: dieron su tiempo y su desinteresada ayuda. Quiero expresar mi reconocimiento a mis compañeras y compañeros, tanto del Servei de Psiquiatria i Psicologia Infantil i Juvenil del Hospital Clínic i Universitari de Barcelona como a mis colegas de Galton Gabinet Col·lectiu. Por último, me siento en deuda con todos mis pacientes, pues de todos he aprendido. A todos mi más sincero sentimiento de gratitud.

PRÓLOGO

Los libros manifiestan la visión del autor sobre la cuestión escogida. Son como una propuesta para interpretar un aspecto más o menos amplio de la realidad e, incluso, para orientar nuestra actuación. Cada propuesta, por tanto, es la expresión de un conjunto de contenidos, de las relaciones que se establecen entre ellos y de las líneas de actuación a las que conducen. Todo ello como fruto de la formación e historia personal del autor.

La propuesta de Ferran Salmurri, *Libertad emocional: estrategias para educar las emociones*, cumple ampliamente las características mencionadas. El lector, a través de un texto directo y sugerente, matizado en las diferentes afirmaciones, irá descubriendo los diferentes aspectos y su interrelación, y sin duda experimentará el deseo de ponerse en marcha. No sólo es clara la interpretación que se ofrece, sino que las indicaciones sobre las acciones que realizar resultan muy evidentes y asequibles.

En un momento en el que la educación de las emociones es objeto de muchos y diferentes tipos de tratamientos, considero importante destacar algunas características de la obra de Ferran Salmurri, que, tomadas en conjunto, hacen de su propuesta una aportación coherente, contrastada en la práctica y de un valor excepcional para ayudar a las personas en el camino hacia la felicidad y la libertad.

Podemos empezar por fijarnos en el planteamiento. Para intentar resolver una situación hay que partir de aquellos elementos que intervienen de una forma prioritaria y directa. Con demasiada frecuencia se ofrecen propuestas centradas en un elemento que, a pesar de su importancia, sólo es una parte de la situación. Partir de los elementos cognitivos, conductuales y emocionales vinculados con las relaciones con los demás y con la autoestima implica un esfuerzo inequívoco por abarcar todo el escenario personal en relación con el tema. No se trata únicamente de resolver una situación, sino de poner en manos de las personas los instrumentos para su educación emocional.

La interrelación y la dependencia entre los elementos escogidos se ponen de manifiesto, por otro lado, cuando se analiza cada uno de ellos, así como en la propuesta de estrategias y habilidades que habrá que realizar y adquirir. Cada elemento debe recibir una atención integrada con los otros. El objetivo es llegar a la mejora global de la persona.

Sin ninguna duda, este objetivo tiene mucho que ver con la orientación personal y profesional del autor. El título de la obra, *Libertad emocional*, ya lo expresa muy bien, pero Ferran Salmurri lo explica como una necesidad imperiosa frente a las dificultades actuales de todo orden para alcanzarla. Y se refiere a la necesidad de una pedagogía que esté a la altura del momento presente.

Otra característica, a caballo entre la orientación personal y la formación y el ejercicio profesional reflexivo y prolongado, se refiere a las estrategias elegidas. Se ha realizado una selección cuidadosa en función de la mejora global, de las posibilidades de autoaplicación, de su orientación al cambio de la persona más que a una repetición mecánica. Se ha partido del material disponible, pero la selección es el resultado de su aplicación a personas y colectivos concretos de nuestra realidad.

Diría que se ha hecho con una visión pedagógica y realista. Lo vemos en la lectura del capítulo 6, del cual quiero destacar la insistencia en reclamar una formación adecuada por parte de quienes se tienen que responsabilizar de la educación de las emociones de los niños y los jóvenes, lo que implica un cambio en los planes de estudio actuales de los profesionales de la educación bien diferente, por cierto, de los aires que corren.

También hay que destacar el trabajo que se ha hecho en relación con la propuesta de programa que se ofrece en el libro. La aplicación previa en un centro educativo, en condiciones que permitiesen obtener resultados contrastados con procedimientos de rigor científico, además de ser un aval considerable, es una muestra del deseo de ofrecer honestamente una propuesta generalizable y, como decíamos en el caso de las estrategias, vinculada a nuestro entorno.

Destaco especialmente este aspecto dado que la abundancia de obras de fuera de nuestro entorno no nos debe hacer olvidar que la educación de las emociones tiene que ser lo más próxima posible a la forma en que éstas se viven y que las diferencias —de orientación, procedimientos, parámetros sociales, etc.— son muy considerables.

En este sentido, quiero animar a aquellos que trabajan en el ámbito de las emociones a seguir el ejemplo de Ferran Salmurri, a quien felicito muy especialmente por su aportación.

PERE DARDER
Agosto de 2003

Capítulo 1

EDUCAR LAS EMOCIONES

La necesidad del entrenamiento emocional

Ningún hombre es libre si no es dueño de sí mismo.

EPICTETO

La evolución tecnológica de las sociedades humanas industrializadas ha sido espectacular en los últimos años. Y día a día este progreso se acelera. Los cambios se producen cada vez con mayor rapidez, y muchas veces dan la impresión de que no siempre estamos psicológicamente preparados para asumirlos. Hay una idea más o menos generalizada de que los métodos educativos, el conjunto de conocimientos, valores y actitudes de que disponemos y que utilizamos para enseñar a nuestros menores, no siguen una evolución paralela y de que ésta es una de las causas de que cada día se perciba una mayor conducta agresiva en los jóvenes, mayor consumo de sustancias tóxicas, mayor actividad sexual promiscua, mayor número de embarazos no deseados, mayor abandono prematuro de los estudios, mayor cantidad de trastornos psicopatológicos y de más amplia variedad y, en resumen, un mayor sufrimiento. Podríamos decir algo así como que cada día que pasa estamos más lejos del gran objetivo de los seres humanos: el bienestar físico y psicológico. Si la civilización moderna que nos proporciona tantas ventajas y comodidades no ha logrado un mayor grado de felicidad individual y social que la que existía o existe en sociedades más primitivas, entonces debemos poner en duda el valor de los objetivos de esta civilización y de sus realidades actuales. En tal caso estamos obligados a replantearnos nuestros objetivos vitales y a buscar nuevas orientaciones más acordes con esos objetivos, más humanas y más éticas.

En los tiempos que corren, muchas personas y, entre ellas, muchos especialistas se plantean dudas en relación con la agresividad de nuestra sociedad, principalmente ante ciertos comportamientos protagonizados por niños y jóvenes. Se busca rápidamente al culpable. Últimamente los culpables de la violencia son los juegos de rol, los videojuegos y/o los dibujos animados japoneses, y se realizan investigaciones exhaustivas sin resultados concluyentes. Se interroga sobre la influencia de los medios de comunicación y de la posible exageración de éstos bajo la manipulación informativa, que la hay. Todo esto se plantea en relación con unas emociones que, como la cólera, la ira o la rabia,

conducen a unas conductas que pueden afectarnos directamente, y quizá por ello nos preocupamos más que en otros casos. Pero las emociones que nos afectan son, también, muchas otras. A menudo se suele olvidar que la ira, la cólera y la rabia, como las otras emociones, son consustanciales al género humano. Así, el comportamiento agresivo o violento es del todo humano y previsible. La influencia de lo exterior es mayor cuanto menor es la educación emocional. Algunos recordamos a aquel niño que se lanzó a volar tirándose por la ventana tras el estreno de una película con Superman como protagonista, y no fue el único caso. No deben buscarse culpables de tales hechos. Para justificarlo, y con ello quedarnos más tranquilos, con mayor seguridad, no es necesario recurrir a algo tan puntual y, no por triste, banal como echar la culpa a la película y al hecho de que ese menor la haya visto. Cierto es que somos influenciables, pero todo es más sencillo: nos hace falta una mayor y mejor educación emocional. Del mismo modo podemos referirnos a las demás emociones y sentimientos.

Con frecuencia nos sentimos prisioneros de nuestras propias emociones sin que podamos gobernar nuestra vida ni sepamos cómo hacerlo. Los seres humanos estamos, emocionalmente hablando, poco menos que en la prehistoria. No hemos caminado mucho más allá de la acción-reacción por varias y variadas razones. Uno de los principales motivos, muy probablemente, ha sido el hecho de no saber cómo aprender, cómo conseguir esa necesaria libertad emocional y cómo liberarnos de las prisiones y tiranías en las que en muchos casos se convierten nuestras emociones y sentimientos. Pero hoy está a nuestro alcance el conocimiento necesario para la mejora en la libertad emocional. Entendiendo esa libertad emocional como un valor, como una praxis, su ejercicio nos reporta una inmensa esperanza de cambio. El objetivo de este libro es, precisamente, poner sobre la mesa algo de ese conocimiento.

La versatilidad cerebral

Hace unos cuantos años, cuando quien escribe frecuentaba como alumno las aulas universitarias, a menudo se oían lamentaciones, por parte de algunos expertos, del poco conocimiento que era posible tener del cerebro. «El cerebro —decían— es un órgano que, a diferencia de otros, se muere nada más tocarlo y así no se puede estudiar su interior en ningún animal y, por tanto, aparte del córtex, es decir, la zona más externa, se conoce muy poca cosa.» Afirmaciones como ésta daban pie a una alta mitificación de este órgano ya de por sí complejo y misterioso. Era curioso oír decir, por parte de algunos atrevidos, aquello de que los seres humanos únicamente utilizamos el 10 % de nuestro cerebro. Siempre fue una incógnita saber cómo averiguaban el tanto por ciento de algo de lo que se desconocía su totalidad. Pero todo ello contribuía aún más a elevar a rango casi divino el desconocido cerebro.

En 1988 vio la luz una obra fundamental para todos aquellos interesados en el tema: *La felicidad*, de J. M. R. Delgado. Entre sus enseñanzas recuerdo la afirmación de que «la biología no determina el comportamiento, pero el comportamiento sí puede modificar

la biología»,¹ lo que, en un momento y en un entorno en el que imperaban las teorías e ideologías exclusivistas sobre la importancia de la biología, representaba una luz, una esperanza para aquellos que creíamos en la posibilidad y capacidad de los seres humanos de cambiar. Las opiniones de Delgado corroboraban y nos animaban a seguir creyendo en aquello que a pocos se les oía decir en voz alta: que las posibilidades de cambio y mejora de los humanos son importantes. Muchos estudios ponen de manifiesto diversas diferencias que se producen en los seres humanos, pero eran, y aún son, frecuentes las conclusiones e interpretaciones de los resultados de tales estudios que atribuyen, de forma exclusiva, estos cambios al determinismo biológico. Así, por ejemplo, algunos estudios constataban el fracaso de ciertos tratamientos psicológicos en jóvenes diagnosticados de un trastorno disocial o con una personalidad antisocial. Estos estudios concluían con frecuencia remarcando el predominio de lo genético y el determinismo de lo biológico en el ser humano, sin plantearse la calidad, la oportunidad o la idoneidad de esos tratamientos psicológicos. No se cuestionaban que tal vez otros tratamientos más adecuados o más prolongados en el tiempo podrían ser más eficaces, y a menudo extraían conclusiones determinantes y excluyentes. Algo así como afirmar que si este o aquel estudio no demuestran la eficacia de un determinado tratamiento psicológico, entonces los tratamientos psicológicos en general no son eficaces en tales casos. Hoy en día no se cuestiona la eficacia de los tratamientos psicológicos.

Algunos estudios que muestran las diferencias cerebrales existentes entre distintos grupos humanos atribuyen indefectiblemente estas diferencias como causa, y no como efecto, de los distintos comportamientos entre ellos. Así, se ha afirmado que las estructuras cerebrales de tal o cual grupo humano son diferentes de las de tal otro grupo, y ésa la causa de las diferencias que se observan entre ellos. La otra interpretación posible, sin embargo, es que tales diferencias son debidas al ejercicio de diferentes comportamientos. En el cerebro de las mujeres se observa un mayor desarrollo de las áreas donde se encuentran los centros más relacionados con las emociones. Por el contrario, en los hombres este mayor desarrollo se observa en las áreas relacionadas con la conducta. Y se concluía: por eso los hombres van a la guerra y descargan camiones, y las mujeres son maestras y enfermeras. Bien pudiera ser que en alguna medida las diferencias estuvieran relacionadas con la práctica, es decir, que ésta fuera la causa, y no el efecto. Suele tener mayor masa muscular del bíceps aquel que más lo ejercita, aun teniendo en cuenta las naturales diferencias, tanto individuales como de género.

El «dictado» genético y las posibilidades de cambio

Durante cientos de años se ha creído que el factor genético dictaba la formación y el desarrollo del cerebro humano, y que este dictado era fijo y monolítico. El desarrollo del cerebro es un proceso versátil, variable y no constante, y se realiza en función del ambiente en el que se desenvuelve. Bien es cierto que el concepto de «ambiente» es amplio y complejo, y hay que considerarlo como tal ya desde el seno materno, que

representa un ambiente cuyos cambios pueden afectar al desarrollo del cerebro del feto. Citado por Mora, Rose² señala que «embriones con la misma carga genética (gemelos univitelinos) que ocupan diferentes ambientes en el útero materno sufren cambios diferentes en el desarrollo de su cerebro». Mora hace referencia a un «estudio de Andersen³ en el que mediante la técnica de Tomografía por Emisión de Positrones se observa cómo la morfología externa de la corteza cerebral de varios gemelos univitelinos, es decir, con la misma carga genética, era diferente, lo que nos confirma la poderosa influencia del entorno en el que vive el ser humano para formar su cerebro». Y concluye Mora citando a Kandel: ⁴ «Este y otros estudios fundamentan la idea de que no sólo durante el proceso de crecimiento o desarrollo, sino durante toda la vida, el cerebro cambia constantemente su bioquímica, anatomía y fisiología, y conforma las bases de la singularidad e individualidad del ser humano». Para ilustrar la interdependencia de lo genético con el entorno concluiremos con el ejemplo del pastel. La genética sería la harina. La figura no está en la harina (genética), sino en el modelado constante del entorno sobre la harina, sin la cual, por otra parte, no habría pastel.

Como dice Delgado, «hay genes que favorecen la felicidad», pero, por lo que sabemos hoy, no hay genes que impidan aprender a mejorar. Las posibilidades de cambio, de aprendizaje, de entrenamiento y de mejora de todos nosotros están ahí.

Cierto que no a todas las edades existen las mismas facilidades; en algunos períodos la adquisición de ciertas habilidades se realiza con mayor facilidad. Los períodos de mayor capacidad de aprendizaje son los de la infancia, durante la cual se realizan los aprendizajes más complejos en la vida del ser humano, y la adolescencia, mientras que los períodos de mayor creatividad se suelen dar en la juventud. Pero no hay razón alguna que impida cambiar en cualquier edad.

Los rasgos de temperamento de los seres humanos, a menudo, han sido contemplados desde una perspectiva bimodal: o se es inquieto o se es tranquilo. Lo mismo suele afirmarse de muchos otros rasgos: introversión/extraversión, impulsividad/autocontrol, etc. En ciertos casos se pueden aprender e interiorizar formas distintas de comportamiento, formas de comportamiento opuestas, que no incompatibles, que nos permiten actuar, comportarnos y ser diferentes en distintos momentos de la vida. La mayoría de los problemas psicológicos de las personas se derivan más de lo que no somos, de lo que no sabemos, que de lo que somos, y menos aún de por qué lo somos. Evidentemente somos como somos debido a alguna razón. Siempre es y ha sido así; esto está claro. Sin duda este hecho tiene relevancia e importancia, pero de ninguna manera nos incapacita para aprender. Los problemas humanos se solucionan aprendiendo. Aprendiendo nuevos repertorios: el que es un incontrolado puede aprender a controlarse, el que habla demasiado puede aprender a contenerse, callar y escuchar, el antipático puede aprender a ser simpático. En otras palabras, todo ser humano puede aprender a

estarse quieto, incluso aquel que pudiera ser diagnosticado de hiperactivo nada más nacer. Como decía Konrad Lorenz, «vivir es aprender». Vivir es aprender a ser más feliz. Ése, y no otro, es el objetivo vital de todos los seres humanos.

Los propósitos de la educación emocional

El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.

H. SPENCER

En su reciente libro *El reloj de la sabiduría* Mora subraya el hecho de que «el cerebro se hace día a día en su interacción con el medio ambiente». Con el tiempo, pensamos, creemos, sentimos, nos comportamos y nos comunicamos de forma distinta. Recuerde y compárese consigo mismo cuando tenía 15 años. Ése es el cambio que podemos hacer. No se trata, pues, de cambiar como quien le da la vuelta a un calcetín. Nuestra capacidad de cambio no tiene límites conocidos. De ello se trata cuando hablamos de educación emocional: de cambiar en el sentido de tener una mejor salud psicológica, de ser, y no sólo estar, más felices.

No descubrimos nada nuevo cuando afirmamos que los problemas psicológicos de la población van en aumento, y de forma muy especial entre los jóvenes y adolescentes. El incremento de los problemas de convivencia, tanto en los hogares como en las escuelas, así como el aumento del número de personas con sufrimiento psicopatológico debe atribuirse, al menos en parte, a la falta de una preparación psicológica adecuada. Aunque no es necesario recurrir al argumento de si estamos bien o mal, o mejor o peor, para justificar la intervención en educación emocional. Ésta se justifica simplemente por el lícito e inmemorial deseo de mejora de los seres humanos. La mayoría de los seres humanos buscan y han buscado continuamente la felicidad, pero los procedimientos utilizados y la interpretación de la realidad han dificultado esa búsqueda.

Está demostrado que el aprendizaje y el entrenamiento de ciertas estrategias, habilidades y técnicas cognitivas, conductuales, de autocontrol emocional y de interacción social es eficaz en el tratamiento de un amplio abanico de trastornos psicopatológicos, tanto en la población infantil como en la adulta.⁵ Como veremos más adelante, este conjunto de recursos reagrupados en un programa también se ha mostrado eficaz en la prevención y mejora de la educación emocional y de la salud psicológica de una población general, es decir, no clínica.

La educación emocional tiene como objetivo dotar al individuo de recursos y estrategias conductuales, cognitivas, emocionales y de interacción social que le permitan tener un mayor control de la presión, interna y externa, y así evitar que se traduzca en estrés, prevenir daños y mejorar su salud psicológica. Cuando hablamos de aprender y

practicar una mejor educación emocional hacemos referencia a disponer de una autoestima más alta, de un buen autocontrol, tanto de la conducta como de las emociones, de un pensamiento positivo y de unas adecuadas relaciones interpersonales. Dicho de otro modo, tiene básicamente una función preventiva y mejoradora de los estados emocionales mediante el aprendizaje, entrenamiento y práctica de recursos y estrategias para amortiguar y minimizar las emociones excesivas o excesivamente negativas y para promover y aumentar la presencia de las positivas. Y hoy sabemos qué y quién debe abordar esta tarea, y dónde, cómo y cuándo se tiene que hacer. El qué y, principalmente, el cómo los iremos analizando a lo largo de este libro.

Únicamente nosotros podemos llevar a cabo nuestro propio entrenamiento emocional. Nadie puede sustituir esta tarea. ¿Dónde y cuándo?: aquí y ahora. La vida es hoy, pues ayer ya pasó y lo que sentiremos mañana, entonces, y no ahora, lo podremos decidir. Como iremos viendo en páginas posteriores, ahora podemos decidir cómo sentirnos. Cada uno de nosotros, hoy y aquí, puede decidir si aprender y practicar o no.

Los paradigmas de la felicidad

No está la felicidad en vivir, sino en saber vivir.

D. SAAVEDRA FAJARDO

La felicidad es un sentimiento, un estado de ánimo caracterizado por emociones de satisfacción, agrado y placer. Somos felices cuando nos sentimos bien con nosotros mismos y con nuestro entorno. La felicidad puede considerarse como una situación psicológica que proporciona sensaciones placenteras y que modula de manera agradable y positiva la recepción y la interpretación de los impulsos recibidos del entorno, del almacenaje de la memoria o de los propios receptores corporales.⁶ Entre las personas que suelen definirse como felices o relativamente felices y aquellas que no se autoclasifican así se observan algunas diferencias de forma bastante constante. Veamos estas diferencias.

Autoestima

Las personas más felices suelen tener una *autoestima* más alta, una buena autoestima, entendiendo por tal el valor emocional, el aprecio y la consideración que nos damos a nosotros mismos, a nuestra identidad. Estimarnos es, además, sentirnos responsables ante nosotros mismos, aceptar la responsabilidad de nuestros actos y aceptar que nuestra conducta depende de las elecciones que tomamos y no de

circunstancias externas. La autoestima se forma progresivamente a lo largo de la vida del individuo y ya desde la edad temprana. Fundamentalmente son tres los elementos básicos en su formación:

- la valoración que realizamos de cómo nos va la vida con relación a lo que esperamos, a las expectativas;
- la información que nos llega de los demás, tanto de los adultos (padres, profesores), en los primeros años, como de los compañeros y amigos a partir de los 9 o 10 años;
- el estilo cognitivo mediante el que nos evaluamos, es decir, si somos capaces de reconocer en nosotros aspectos positivos o no. Es el juicio interno que tenemos de nosotros mismos. La capacidad de conceptualización aumenta con la edad y de ahí que la manera de autoevaluarnos también esté así mediatizada. Los pequeños valoran en primer lugar los aspectos físicos, luego lo que poseen, posteriormente sus habilidades y por último, ya de adolescentes y adultos, las características personales en términos abstractos.

Los aspectos más relevantes sobre los que solemos evaluarnos son:

- a) Como persona integrante de una familia: los seres humanos necesitamos sentirnos aceptados, valorados, ayudados y queridos. Acostumbran a bajar la autoestima la culpabilización, el rechazo, el abandono y la falta de demostración afectiva.
- b) Como individuo productivo: sea en la vida académica o en la laboral nuestras expectativas deben ser realistas y alcanzar un satisfactorio nivel de realización.
- c) Como individuo social: necesitamos la valoración, el aprecio, la aceptación y la estima de nuestros iguales. Necesitamos experimentar sentimientos positivos en la relación social.
- d) Como individuo físico: tanto la apariencia como las habilidades físicas conforman la imagen corporal, lo cual es un elemento importante entre los aspectos que se suelen integrar en la autoestima.

Autocontrol de la conducta

Las personas más felices suelen tener un mejor autocontrol de la propia conducta, es decir, llevan a cabo con mayor frecuencia a buen término aquello que se proponen. Tienen una mayor capacidad de esfuerzo y una mayor constancia en él. Algunos ejemplos de falta de *autocontrol de conducta* son: cuando nos proponemos levantarnos a las 8 y lo hacemos a las 9, o el estudiante que continuamente se propone estudiar más y después no lo hace, o aquella persona que se apunta a un gimnasio y después no va

nunca. Otro ejemplo más: el de aquel que llega tarde y cansado a casa y es capaz de cenar sin agua, aun cuando quiere beber, con tal de no levantarse de la silla. En todo caso es importante subrayar los cuatro aspectos que dificultan la mejora del autocontrol:

1. La falta de unos adecuados hábitos generales de esfuerzo y constancia.
2. La impulsividad, es decir, el hábito de actuar sin evaluar las consecuencias, ni a corto ni a largo plazo, del propio comportamiento y de sus diferentes opciones.
3. Los pensamientos negativos que suelen tener los menores (y en algunas ocasiones los mayores) en el preciso momento de realizar el esfuerzo o ponerse a hacer aquello que tanto les cuesta.
4. Las creencias comunes en nuestra sociedad en relación con el esfuerzo, el trabajo, la perseverancia, etc. Parece que del mismo modo que está muy extendida la idea de que «si soy más rico, seré más feliz», también lo está la idea de que «es terrible tener que esforzarse» o la de que «esforzarse es de desgraciados». Sin embargo, también juegan en contra de la mejora del autocontrol las creencias sobre lo tremendamente positivo que será obtener lo que uno desea. En ocasiones, el menor se debate entre lo celestial y fantástico de poder hacer o tener esto o aquello y el horror, lo infernal, de no poder tenerlo o hacerlo. «Si lo quiero, lo tengo que tener (o poder hacer). Es absolutamente insoportable que no sea así.»

El autocontrol de la conducta está relacionado con la autoestima directa e indirectamente, y depende, al menos en parte, del tipo de lenguaje que empleamos con nosotros mismos. El autocontrol de la conducta es de suma importancia en el proceso evolutivo de las personas.

Autocontrol emocional

Las personas más felices suelen disponer de un mejor *autocontrol emocional*, es decir, de un estado de ánimo alto y estable. No pierden el control con facilidad, no se suelen ver afectadas por los pequeños acontecimientos de la vida cotidiana y no tienen un sufrimiento emocional excesivo. Sus sentimientos y emociones son más estables y su estado de ánimo menos variable. No suelen sufrir por lo que no pasa y, por lo general, no anticipan acontecimientos. En estas personas se da menos el sufrimiento por exceso de ansiedad, tristeza, rabia, angustia, ira o cólera.

A efectos prácticos, diferenciamos el autocontrol de la conducta del autocontrol emocional, aunque ambos suelen incluirse dentro del mismo concepto de «autocontrol», para aprender y llevar a cabo el entrenamiento en los aspectos más característicos de cada uno de ellos. Ambos están muy relacionados con el pensamiento. Las formas de percepción y expresión inadecuadas, como las muestras de ira o frustración extremas, pueden motivar problemas de relación. De la misma manera, los grados elevados de

ansiedad y tensión pueden interferir en el rendimiento laboral o académico. El exceso de tristeza, angustia o rabia también tiene sus consecuencias sobre la autoestima o la relación con las otras personas.

Con frecuencia suele confundirse el autocontrol emocional con la represión de las emociones al estilo de «los hombres no lloran». Nada más lejos de la realidad, pues las emociones están ahí, tan humanas y naturales en el individuo. Disponer de un buen autocontrol emocional implica estabilidad, control de las circunstancias estresantes. Las experiencias estresantes están causadas muy especialmente por nuestros pensamientos, por la percepción que tenemos de los acontecimientos, aunque también por nuestro cuerpo y nuestro entorno: los ruidos, los horarios, las exigencias que representan las relaciones interpersonales o multitud de presiones y amenazas que debemos soportar sobre nuestra seguridad y autoestima. El estrés fisiológico se da en momentos difíciles como la adolescencia, los accidentes, el envejecimiento y nuestra forma de reaccionar ante los peligros, las demandas y los problemas. Las experiencias estresantes procedentes de nuestro pensamiento dependen, en gran medida, de los hábitos mentales, de nuestro estilo cognitivo.

Estilo cognitivo

Las personas más felices acostumbran a tener un *estilo cognitivo* más positivo. Con mayor facilidad y frecuencia ven los aspectos positivos de los acontecimientos o de los comportamientos ajenos o propios. No tienen por costumbre adelantar mentalmente acontecimientos negativos. No suelen tener pensamientos negativos, catastróficos, desproporcionados o exagerados. En términos generales, no acostumbran a lamentarse de haber exagerado negativamente ciertas situaciones o comportamientos. El capítulo 4 está especialmente indicado para la mejora de las habilidades cognitivas, que a su vez son de suma importancia tanto para tener o no una alta autoestima, un buen control de la conducta y emocional como para mantener buenas relaciones con los otros.

Relaciones con los otros

Por último, las personas más felices mantienen más y mejores *relaciones con las otras personas*, tanto en la cantidad como en la calidad. Son personas que acostumbran a estar cómodas ante otros, aunque sean desconocidos, no suelen tener conflictos, expresan con facilidad sus sentimientos y saben defender sus derechos y respetar los de los demás. No podemos decir que tenemos una buena relación con los demás, dado que en el último mes no hemos tenido ningún conflicto, si no hemos salido de la habitación. Mantener buenas relaciones quiere decir no tener conflictos en nuestro entorno, considerando tanto la cantidad como la calidad de las interacciones. Esto no quiere decir que tengamos que caer bien a todo el mundo ni que tenga que ser de nuestro agrado toda

la especie humana. El capítulo 5 está totalmente dedicado a la mejora de las habilidades de interacción, aunque toda buena interacción, como veremos, empieza con unas adecuadas habilidades cognitivas.

El Índice de Felicidad (IF)

Podemos valorar estos cinco aspectos puntuándolos de 0 a 10. Sumando y dividiendo por 5, es decir, haciendo un promedio, tenemos una puntuación: es el IF, un *índice de felicidad*. Evidentemente no pretendemos que ésta sea una fórmula cuyo resultado refleje el nivel de felicidad con absoluta exactitud. Por otro lado, el lector podría argumentar que estas valoraciones son muy subjetivas, y tendría toda la razón, pero el sentimiento de felicidad es también subjetivo. Es una forma de cuantificar y objetivar de alguna manera aquello totalmente subjetivo: los sentimientos y las emociones. Así pues, observando estas puntuaciones, sabemos qué debemos mejorar para ser más felices. Una vez aquí es importante saber también cómo conseguirlo.

Los contenidos de la educación emocional

En el esquema de la página 44 observamos tres columnas que vienen definidas como *conductas-actividades*, *pensamientos-cogniciones* y *sentimientos-emociones*. Justo por debajo de estos epígrafes se describen algunos de los aspectos relacionados con ellos: la mayor parte de lo que las personas hacemos, en la primera columna; la mayor parte de lo que pensamos o de aquello que de una manera u otra pasa por nuestra cabeza, en la segunda columna y en la tercera, algunos de nuestros sentimientos y emociones, entendiendo por positivos aquellos contrarios a los descritos como negativos.

En las partes inferiores están someramente descritos, a modo de resumen, algunos de los aspectos que se deben aprender y practicar y que se describen a lo largo y ancho de este libro. Estrategias que se deben aprender y practicar para interiorizarlas, es decir, para incorporarlas como habilidades ya automáticas.

Conductas y actividades

Los seres humanos dedicamos gran parte de nuestro tiempo a trabajar. También a estudiar, hacer ejercicio físico, divertirnos y relacionarnos, ya sea con la familia, con los amigos o con la pareja. Junto con las horas dedicadas a nuestra alimentación, descanso y cuidado, solemos agotar casi todo nuestro tiempo en estas actividades. Pero éstas no son las únicas; hay quien dedica parte de su tiempo a actividades burocráticas, religiosas u otras. Sin embargo, las descritas conforman la mayor parte de nuestras actividades, para la mayoría de las personas, y son a las que dedicamos la mayor parte de nuestro tiempo. Son las cosas que hacemos.

Pensamientos y cogniciones

Posiblemente la palabra «pensamiento» no esté bien ubicada en este contexto. Queremos hacer referencia a toda aquella información que de una manera u otra circula por nuestra cabeza. Son las cogniciones. El estudio de la cognición o, simplemente, del pensar ha avanzado increíblemente en los últimos años.⁷ Es importante diferenciar los procesos cognitivos de los cognoscitivos, pues en estos últimos el individuo es consciente de lo que sabe mientras que en aquéllos el ser consciente no es una condición necesaria. Es posible, dice LeDoux, tener un sentimiento emocional sin ser consciente del estímulo que lo provoca.

Algunas de las cogniciones son los pensamientos racionales, los pensamientos automáticos, las imágenes, las percepciones, las interpretaciones, las valoraciones y las creencias, sean racionales o no. Son las cosas que pensamos.

Sentimientos y emociones

Tradicionalmente se ha distinguido entre sentimientos y emociones, y a su vez entre sentimientos positivos y negativos y emociones positivas y negativas. En el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia de la Lengua, en su vigésimo primera edición, se define *emoción* como «estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos». La palabra *sentimiento* viene definida como «acción y efecto de sentir o sentirse» y la palabra *sentir*, en su forma sustantiva, como «sentimiento del ánimo» y, como verbo, entre varias acepciones viene definida como «experimentar sensaciones producidas por causas externas o internas». Son las cosas que sentimos. Las reacciones emocionales son los mecanismos que ponemos en marcha para mantenernos vivos. Las reacciones emocionales aparecen de forma automática, en cualquier animal, incluso en los unicelulares. Los seres humanos podemos ser conscientes de estas reacciones emocionales. La sensación consciente de la reacción emocional es el sentimiento.

Las sensaciones y los estados de ánimo placenteros son los considerados positivos, y aquellos asociados al sufrimiento y al dolor emocional, los aversivos, son los considerados negativos. Todos ellos son, sin duda, consustanciales con el género humano. A continuación presentamos algunos ejemplos de sentimientos y emociones:

Ira: rabia, agresividad, enojo, resentimiento, cólera, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad, rencor, tirria y, en caso extremo, odio.

Tristeza: pena, desconsuelo, melancolía, autocompasión, desesperación, pesimismo, desaliento, soledad, desánimo, aflicción y, en caso patológico, depresión.

Miedo: temor, ansiedad, tensión, preocupación, inseguridad, angustia, terror, inquietud, nerviosismo, incertidumbre, desasosiego, consternación, pavor y, en casos patológicos, fobia y pánico.

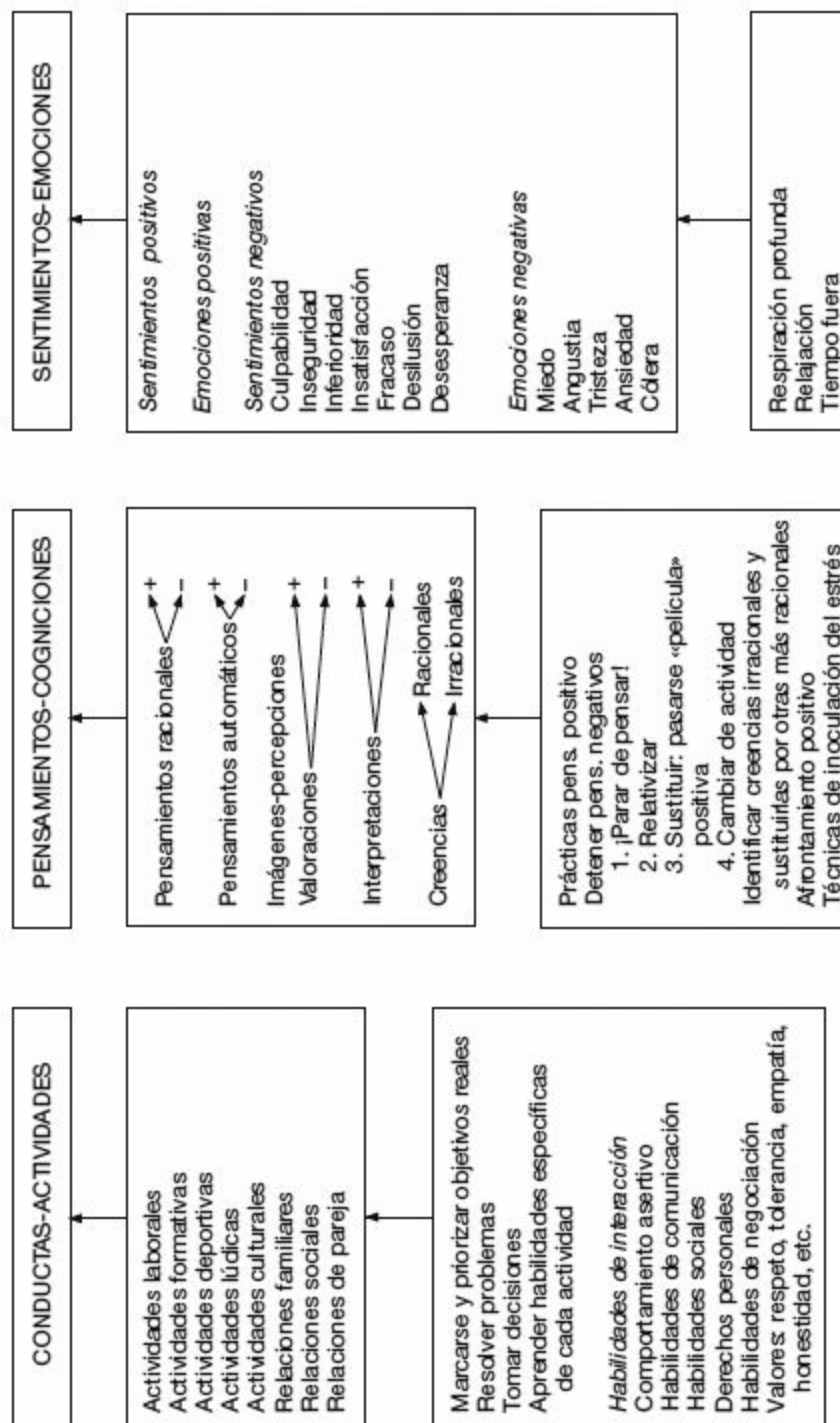
Alegría: satisfacción, felicidad, tranquilidad, contento, diversión, euforia, deleite, dignidad, placer sensual, capricho, gozo, éxtasis y, en caso extremo, manía.

Amor: enamoramiento, aceptación, afinidad, adoración, devoción, confianza, cordialidad, afecto, ternura, cariño, pasión.

Sorpresa: susto, desconcierto, admiración.

Aversión: menosprecio, desdén, asco, repugnancia, disgusto, antipatía, desagrado, dolor.

Vergüenza: culpa, remordimiento, humillación, perplejidad, aflicción, pesar, rubor, turbación, bochorno.



ESQUEMA 1.1. Los contenidos de la educación emocional

Sin duda, y sin miedo a equivocarnos, aunque siempre podemos y debemos aceptar la diversidad y la divergencia, todos los seres humanos pretendemos, como objetivo vital, el bienestar físico y psicológico o, lo que es lo mismo, el sentimiento de felicidad. Ciertamente la felicidad consiste en sentirnos bien con nosotros mismos y con nuestro entorno. Cada uno de nosotros quiere decir cada persona, cada ser humano, de forma individual e intransferible. Con frecuencia lo que nos hace sentir felices es observar la

felicidad en los otros, principalmente en nuestros seres más queridos. El ser humano es, somos, por naturaleza, intrínseca y consustancialmente valedores y veladores de nosotros mismos. Y también podemos serlo de los demás.

Sentirnos bien con nosotros mismos y con nuestro entorno implica la presencia del máximo número de sentimientos y emociones positivas y el mínimo de negativas. Pero, como veremos con mayor detalle más adelante, lo que sentimos no lo modificamos por el solo hecho de desear cambiar. Lo que sentimos en un momento dado depende de lo que pensamos. Y lo que pensamos, lo que «pasa por nuestra cabeza», conscientemente o no, voluntariamente o no, depende de nuestro estilo cognitivo y de cómo nos va la vida.

El estilo cognitivo, en un momento determinado, depende de lo que hemos aprendido a percibir, de la evaluación perceptivo-sensorial, emocional o racional que hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestra vida y, también, del temperamento, de la transmisión genética de ciertas cogniciones primarias que nos hace diferentes de nuestros semejantes. Si hay un componente genético en las emociones y éstas dependen de las cogniciones cabe concluir que existe una transmisión genética de ciertas cogniciones primarias. A partir de ahí, vamos elaborando y modelando nuestro estilo cognitivo en función de lo que aprendemos, ya sea por la propia experiencia directa, y las conclusiones que de ella extraemos, o por la transmisión que recibimos de otras personas. De sociedad a individuo, de padres a hijos, de adultos a menores, se produce una transmisión importante de formas de pensar y evaluar la vida.

Reconocimiento y expresión de sentimientos

Autoobservación

De todas las habilidades psicológicas, la autoobservación es la habilidad básica en cualquier programa de autoayuda. Estos programas suelen dar por supuesto que las personas sabemos cómo autoobservar nuestros sentimientos y conductas. Pero la realidad en muchos casos es otra, pues a la falta del hábito hay que unir las dificultades para identificar las emociones y sentimientos, aunque sólo sea por no haber aprendido a hacerlo.

La *alexitimia* es la incapacidad o dificultad de algunas personas para reconocer y/o expresar sus propios sentimientos y emociones. Se suele relacionar con un gran número de trastornos mentales y es reconocida por los especialistas como un factor dificultador en los tratamientos psicoterapéuticos. Algunas personas se sienten incómodas ante los sentimientos, sean los propios o los ajenos. Probablemente la parte más difícil de la comunicación es la expresión de las emociones y los sentimientos. Sin embargo, cuando aprendemos a expresar nuestros sentimientos y emociones facilitamos a los demás que nos comprendan y puedan empatizar con nosotros, y como consecuencia influiremos más en ellos.

Sin duda, queremos sentirnos bien, y esto implica aprender a observar cómo nos sentimos y, por tanto, qué percibimos y cómo lo hacemos. La habilidad para reconocer y expresar emociones y sentimientos es imprescindible para el logro de nuestro bienestar, pues mejora nuestra autoestima y nos ayuda a mejorar nuestra relación con los demás, al tiempo que nos proporciona una mayor estabilidad emocional.

Expresión de los sentimientos

A menudo sabemos definir nuestro estado de ánimo, a pesar de que en ciertos momentos desconocemos las palabras adecuadas para definir esos sentimientos o no acertamos a encontrarlas. Algunas personas tienen más dificultad que otras. Pero hay que aprender-enseñar a tenerlo presente; aprender-enseñar vocabulario emocional y practicar su expresión. Es conveniente usar con frecuencia sinónimos de felicidad, tristeza, miedo, malestar, ira, amor y amistad. Conocer y reconocer los propios sentimientos, expresarlos y comprender los sentimientos de los demás es imprescindible para desarrollar una buena autoestima, mejorar el autocontrol emocional, mantener unas adecuadas relaciones con los otros y establecer y practicar valores positivos.

Como toda habilidad, la autoobservación y la expresión requieren práctica. El ejercicio principal consiste en concentrarte en lo que sientes, pensar en lo que ha sucedido o está sucediendo para que te sientas así, observar lo que piensas o percibes y buscar nuevas formas de reformular esos sentimientos de manera más relativa, objetiva y positiva. Luego, este ejercicio también nos ayuda a expresarlos más proporcionadamente.

La educación emocional en la escuela

El acceso de los niños y de los jóvenes a una mejor educación emocional quizá debería tener lugar en el hogar, aunque también sería positiva la intervención de la escuela. De entrada, nos encontramos con que para enseñar hay que saber, y entre los adultos, en nuestra sociedad actual, escasean en muchos casos los conocimientos necesarios. Hoy resulta muy complejo y difícil aprender y entrenarse en estas tareas con la guía de los padres entendidos como grupo. La participación familiar debería servir como apoyo de una instrucción iniciada en la escuela. Podrá argumentarse que al profesor sólo le faltaba eso o que parece que la escuela tenga que cargar con todo. Muy posiblemente debería replantearse la función de la escuela y del profesor en los inicios del siglo XXI, o por lo menos cuestionarse si los objetivos profesionales deben ser los mismos que hasta hoy o bien podemos introducir modificaciones en ellos. En todo caso, las ventajas de iniciar ese cambio en la escuela son evidentes:

- Las posibilidades prácticas de llevar a término un programa de educación emocional es, sin duda, un primer buen motivo para iniciar el proceso en la escuela.
- Del entrenamiento y aprendizaje pueden beneficiarse profesores y alumnos.
- El entrenamiento en un amplio grupo facilita la generalización.
- La preparación intelectual, académica y la experiencia en el terreno educativo de los profesores puede, sin duda alguna, facilitar la tarea.
- La alta motivación entre los profesionales que encontrarán en la educación emocional una importante fuente de ayuda personal y profesional, tanto en su vertiente educativa como autoformativa y, por tanto, preventiva en relación con el estrés laboral.
- Aunque inicialmente pudiera representar un esfuerzo adicional, sin duda recogerán los beneficios del trabajo emocional realizado con los alumnos. Por poner un ejemplo, únicamente hay que recordar la cantidad de tiempo y el esfuerzo realizado por los docentes para disponer de un mínimo orden y silencio en el aula a fin de poder llevar a cabo su tarea. O lo que puede representar el solo hecho de que los alumnos puedan ser más respetuosos, tolerantes y empáticos, por poner otro ejemplo.

Así pues, se trata de iniciar un aprendizaje y entrenamiento en la escuela con dos finalidades: la prevención y mejora de la educación emocional y de la salud psicológica tanto de profesores como de alumnos. En primer lugar, el objetivo es el aprendizaje y entrenamiento del profesorado. Posteriormente, los profesores proceden a enseñar y entrenar a sus alumnos. En nuestro país se han desarrollado esfuerzos en una dirección similar.⁸ Seguramente estaríamos de acuerdo en que todos debemos mejorar siempre, en cualquier momento. Se puede y se debe enseñar en la etapa de educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, en las escuelas de magisterio y en los cursos de capacitación, en la empresa y en la vida entera, siempre que sea posible.

Los conceptos clave del entrenamiento emocional

Para un trabajo más eficaz conviene que el lector se familiarice con una serie de conceptos básicos que pasamos a definir:

Afecto: conjunto de conductas observables que expresan un estado de sentimiento (emoción). Cualidad de las emociones que suele usarse en su connotación positiva.

Afrontamiento: conjunto de habilidades cuyo desarrollo permite aprender a relajar la ansiedad y las reacciones ante el estrés, proporcionando una mayor capacidad de autocontrol.

Alexitimia: incapacidad para verbalizar las emociones y los sentimientos propios. Con frecuencia esa incapacidad incluye también la dificultad para reconocer esas emociones y sentimientos.

Asertividad: aquella habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno y de la forma adecuada, sabiendo defender los propios derechos y sin negar o desconsiderar los derechos de los demás.

Autocontrol de conducta: capacidad para dirigir la propia conducta hacia donde uno decide. Capacidad para realizar y llevar a la práctica los propios propósitos.

Autocontrol emocional: capacidad para dirigir el propio estado de ánimo, los propios sentimientos y emociones. Disponer de la capacidad de control para sentirse emocionalmente estable.

Autoeficacia: juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en función de los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado.

Autoestima: aprecio, consideración y valoración que nos otorgamos a nosotros mismos.

Creencia irracional: cognición, convicción o idea profundamente enraizada y generalmente no cuestionada sin base racional que la sustente.

Cognición: conocimiento, apreciación, percepción, imagen, evaluación, recepción. Impresiones de los sentidos, ideas, percepciones o recuerdos. Evaluación perceptivo-sensorial, emocional o racional de uno mismo y del entorno.

Conducta: manera de comportarse. Modo en que los seres humanos gobiernan su vida y dirigen sus acciones. Toda conducta humana está mediada por la cognición.

Emoción: sentimiento intenso, agradable o penoso y más o menos duradero, que influye poderosamente sobre numerosos órganos, aumentando, alterando o disminuyendo su función. Estado complejo del organismo que está caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte. Estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, las ideas o los recuerdos, por las cogniciones.

Empatía: grado de sintonía afectiva con las demás personas y el ambiente circundante. Capacidad para percibir correctamente la experiencia de otra persona y, por tanto, tener presentes sus sentimientos, emociones y necesidades. Participación afectiva y emocional de un sujeto en una realidad ajena. Ponerse en el lugar de otro.

Estrés: se produce cuando se percibe una situación como amenazante y se evalúa como más allá de nuestra capacidad para resolverla. El síndrome del estrés se define como una combinación de tres elementos: el entorno, los pensamientos negativos y las respuestas físicas y psicológicas. Éstos interactúan de tal manera que hacen que una persona se sienta ansiosa, colérica o deprimida.

Felicidad: sentimiento o estado mental que proporciona sensaciones placenteras, agradables y positivas respecto de uno mismo y de su entorno.

Honestidad: cualidad de honesto, honradez.

Libertad: facultad que tiene el hombre de obrar de una manera u otra. Estado o condición del que no es esclavo. Falta de sujeción y subordinación.

Locus de control:

- Externo: el control es externo al individuo que vive la acción.
- Interno: el individuo asigna la causa de un hecho cualquiera a la misma persona que lo vive.

Programa: previa declaración de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión. También sistema y distribución de la materia de un curso o asignatura que forman y publican los profesores encargados de explicarlas.

Refuerzo negativo: consecuencia negativa para el individuo que provoca el aumento o mantenimiento con el fin de que no vuelva a presentarse. *Refuerzo positivo*: consecuencia positiva para el individuo que provoca el aumento o mantenimiento de ciertas conductas con el fin de volver a obtenerla.

Respeto: consideración, deferencia, atención.

Sentimiento: estado afectivo del sujeto en relación consigo mismo, con las personas, las cosas, etc. Acción y efecto de experimentar sensaciones. Estado de ánimo.

Tolerancia: acción y efecto de llevar con paciencia. Soportar. Capacidad de tener presente el derecho de todo ser humano a ser como es.

Averiguando para qué sirve

En 1996 iniciamos, junto con un equipo de colaboradores, una investigación con el fin de desarrollar un programa, es decir, un conjunto de medidas, estrategias, habilidades, técnicas y valores que pudieran servir para el cambio y la mejora emocional de los seres humanos. Es un programa para la prevención y mejora de la salud psicológica, el control del estrés y la educación emocional de adultos y niños. Dicho en otras palabras, sabiendo que se puede aprender a ser más feliz, debíamos poder demostrar científicamente que eso es posible y de qué forma es posible. No se trata, pues, de lanzarnos a cualquier enseñanza sin antes saber si realmente es útil para lo que nos proponemos.

Numerosos estudios han demostrado la eficacia de los tratamientos psicológicos de diversos trastornos psicopatológicos, tanto con pacientes adultos como con niños y jóvenes. Esta eficacia no se limita a unos pocos diagnósticos: incluye trastornos de ansiedad y sus derivados, trastornos del estado de ánimo, trastornos de conducta, incluida la conducta alimentaria, trastornos de personalidad, trastornos relacionados con el consumo y abuso de sustancias tóxicas y, en fin, la práctica totalidad de los problemas psicopatológicos descritos en los actuales manuales al uso.

Hasta 1996 sólo se habían realizado algunos estudios en relación con la utilización de algunas de estas habilidades con la población infantil general, es decir, no clínica y en todos los casos basándose en el entrenamiento de unas habilidades concretas, pero no de

otras. Todos estos estudios aportan resultados que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Menor iniciación en el consumo de sustancias tóxicas.
- Menor violencia y menos agresiones en la escuela.
- Menor conducta antisocial, autodestructiva y socialmente desordenada.
- Menor número de suspensos y de expulsiones escolares.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Mejora de la autoestima y del autocontrol.
- Mejor interacción y comunicación con los otros.
- Disminución de la tristeza y de la sintomatología depresiva.
- Disminución del grado de ansiedad y aislamiento.
- Mayor empatía.

La hipótesis de la investigación se planteó en los siguientes términos: la adquisición y el entrenamiento de habilidades sociales, de interacción y de autocontrol emocional, así como de ciertos valores, por parte de una población general, es decir, no clínica, actúan como mejoradores de la salud psicológica de los sujetos. Por tanto, en una comunidad escolar mejorará la salud psicológica de profesores y alumnos, previniendo, además, el desarrollo de ciertas psicopatologías.

Los objetivos generales fueron:

- Mejora de los recursos y estrategias conductuales, cognitivas, emocionales y de interacción social de los profesores a fin de controlar el estrés laboral.
- Reducción de la sintomatología psicopatológica de los profesores.
- Mejora de los recursos y las estrategias conductuales, cognitivas, emocionales y de interacción social de los alumnos a fin de conseguir una más alta autoestima, más alto autocontrol personal, un mejor estilo cognitivo y una relación social más adaptada.
- Disminución del riesgo psicopatológico en los alumnos.
- Validación del programa de intervención para su posible aplicación a escala comunitaria.

No es mi intención cansar al lector con los detalles técnicos de esta investigación. Únicamente mencionar que ésta se realizó en una escuela pública de Barcelona a partir del curso 1997-1998. Se procedió a la enseñanza y el entrenamiento del profesorado de la escuela del programa que se describe en este libro. Se destinaron aproximadamente veinte horas de formación en sesiones que se realizaron a lo largo de un curso escolar. Posteriormente, en los cursos siguientes, los profesores iniciaron la enseñanza y el entrenamiento de sus alumnos de ese mismo programa.

Se ha evaluado la evolución y se ha realizado un seguimiento, a lo largo de cuatro años, tanto del profesorado como de los alumnos. Al mismo tiempo se llevó a cabo una evaluación idéntica en otras dos escuelas de Barcelona, también públicas, como grupo de comparación, es decir, sin que se hubiera celebrado ningún tipo de intervención. Los diferentes aspectos estudiados de la evolución confirman la validez del aprendizaje y entrenamiento del programa. Los cambios positivos observados tras las sesiones se mantienen a lo largo de los años posteriores. Entre los diversos resultados obtenidos cabe señalar el que indica que cuanto mejor es el estado emocional de los profesores, mejor es el estado emocional de los alumnos. Resultado previsible pero importante, puesto que si hasta la fecha se habían podido demostrar las relaciones de este tipo entre padres e hijos, no nos consta que lo mismo se haya demostrado entre profesores y alumnos. Para revisar con mayor detalle esta investigación, el lector interesado puede consultar la obra de Salmurri y Skoknic (2003).

Estructura del texto

En los capítulos siguientes se detallan los aspectos principales del programa validado. En primer lugar se describen diferentes técnicas de relajación, según sean para niños o para mayores. El lector puede grabar en una cinta de audio la lectura pausada de las instrucciones y utilizarla cada vez que realice un ejercicio de relajación; hacerlo le facilitará la necesaria concentración. Es importante recordar que un ejercicio de relajación es básicamente un ejercicio de concentración.

En los capítulos 3-5 se describen los aspectos conductuales, cognitivos e interactivos de la educación emocional. El capítulo 6 está dedicado a repasar ciertas características de la educación emocional de los menores. El texto de esta parte del libro está pensado como guía de los diferentes apartados del programa que hay que aprender y practicar para interiorizar, en un trabajo que realizar, individualmente o en grupo de adultos y, posteriormente, poder enseñarlo a los menores. Por último, unas pequeñas reflexiones en voz alta. El autor espera que este libro sirva de motivación y guía para mejorar la propia educación emocional y la de los niños y jóvenes. Esto nos permite mejorar nuestra salud psicológica, disponer de las estrategias necesarias para un control más adecuado del estrés vital y disfrutar de un mejor índice de felicidad y bienestar. Que así sea.

A modo de resumen

En este capítulo hemos visto cómo es necesario y posible un cambio en la educación y formación de los seres humanos que nos proporcione una mayor libertad emocional. Este cambio, la necesidad de prevenir y mejorar nuestra salud psicológica, consiste en aprender y practicar nuevas estrategias y habilidades a fin de interiorizarlas.

Somos lo que practicamos, tanto niños y jóvenes como adultos. Hemos visto qué se propone con la educación emocional, en qué consiste, cuáles son sus parámetros y la necesidad de aprender y enseñar en cualquier ámbito de la vida. Se han analizado los contenidos y los conceptos clave. Con intención de validar y respaldar el programa descrito en los capítulos siguientes, se ha expuesto un brevísimo resumen de la investigación llevada a cabo en estos últimos años. Los resultados validan el programa como elemento de prevención y mejora de la salud psicológica de las personas, del control del estrés y de la educación emocional de los seres humanos. Finalmente, se ha descrito el contenido de los capítulos siguientes.

Capítulo 2

ATEMPERANDO EL ÁNIMO

El entrenamiento en técnicas de relajación

Hay gran evidencia entre la literatura científica de que las personas podemos aprender a reducir los niveles de tensión a través de técnicas de relajación y de respiración profunda, incluso cuando las circunstancias o los factores de la vida que producen estrés aún persistan. Los beneficios del entrenamiento y la práctica de alguna de estas técnicas abarcan desde la prevención y recuperación de enfermedades orgánicas hasta la prevención y mejora de los estados de ánimo. El entrenamiento en estas habilidades favorece el desarrollo de estrategias de autocontrol y afrontamiento del estrés en niños, adolescentes y adultos.¹ Sin ningún género de dudas, los beneficios están ligados a la frecuencia de la práctica.²

La relajación es básicamente un ejercicio de concentración. Las personas con mayores dificultades para relajarse suelen ser aquellas que más lo necesitan: la ansiedad y la tensión son, sin duda, enemigas de la concentración y, por tanto, de la relajación. Así pues, mayor motivo para entrenarse hasta dominar la técnica y lograr la concentración necesaria. Debemos recordar, una vez más, que las personas somos aquello que practicamos. En primer lugar debemos aprender a relajarnos y aprovecharnos de su beneficio más inmediato. En segundo lugar es importante mantener una constancia en la práctica diaria, para lo cual recomendamos establecer un horario lo más fijo posible a fin de facilitar el establecimiento de la rutina y la adquisición del hábito. Además, en cuanto tenemos un cierto dominio de la técnica podemos ponerla en práctica en todos los ámbitos de nuestra vida: antes de ponernos a trabajar, antes de estudiar o incluso cuando estamos en el autobús. En estos casos, aunque inicialmente no se consiga un estado de profunda relajación, sirve al menos para ir reduciendo los niveles de tensión. Así, con la generalización, en tercer lugar, se da la interiorización.

Es aconsejable realizar, antes que nada, un pequeño registro de la tensión en el momento de estirarnos en la cama evaluándonos mediante puntuaciones de 0 a 10. Se entiende que 10 es mucha tensión y 0, nula, es decir, muy relajado. Una vez realizados todos los ejercicios que a continuación se detallan, antes de incorporarnos en la cama tenemos que volver a evaluarnos. Se toma nota de las puntuaciones diarias y así podemos observar la evolución día a día, tanto de la tensión inicial como de la final y, por tanto, del efecto de los ejercicios realizados. Como se ha sugerido en el capítulo 1, se

puede grabar en una cinta de audio la lectura pausada de las instrucciones y utilizarla cada vez que se realice un ejercicio de relajación, lo que le facilitará la necesaria concentración. De nuevo es importante recordar que un ejercicio de relajación es, básicamente, un ejercicio de concentración.

Es recomendable que la práctica sea diaria y no creer que por conocer el protocolo ya podremos relajarnos siempre que lo necesitemos. Así, por ejemplo, no basta con saber en qué consiste la técnica para poder relajarse ante un examen. Inicialmente es recomendable realizar los primeros ejercicios tumbado en la cama, boca arriba, con las piernas y los brazos sin cruzar y paralelos al cuerpo, con una pequeña almohada (o sin ella) y sin luz o, en todo caso, indirecta. Después de alguna práctica, estos ejercicios también pueden realizarse sentados en una silla tomando la precaución de mantener la columna vertebral recta, de modo que el cuerpo y la cabeza se apoyen en ella. Piernas paralelas entre sí y perpendiculares al suelo y brazos sin cruzar. Adolescentes y adultos pueden empezar tensando de pies a cabeza todos los músculos del cuerpo y aguantando la tensión durante cuatro o cinco segundos. Posteriormente se debe abandonar todo el cuerpo sobre la cama, como si uno fuera un saco y cayera desplomado sobre el colchón. Una vez concluido este ejercicio conviene realizar tres respiraciones profundas como se detalla a continuación; se trata de respiraciones abdominales.

Respiración profunda

Aunque todos respiramos, muy pocos conservamos el hábito de la respiración natural, completa, que experimenta un niño al nacer. Una respiración correcta es un antídoto contra el estrés. Si la cantidad de aire que llega a los pulmones es insuficiente, la sangre no puede oxigenarse, es decir, no puede purificarse adecuadamente. La sangre insuficientemente oxigenada contribuye a generar estados de ansiedad, depresión y fatiga, y hace que muchas veces una situación estresante sea todavía más difícil de superar. Contar con buenos hábitos de respiración ayuda a mantener un correcto estado de salud física y mental.

Los puntos clave en los que hay que incidir para el buen entrenamiento y aprendizaje de la respiración profunda son los siguientes:

- a) Colóquese en una posición cómoda y lo más relajada posible.
- b) Dirija su atención a su respiración.
- c) Coloque una mano en el tórax. Si su mano se mueve en cada respiración, significa que no está ventilando totalmente los pulmones. Las personas que están nerviosas tienden a hacer respiraciones cortas y superficiales que sólo alcanzan la parte alta del tórax.

- d) Coloque las dos manos sobre el estómago, tome aire lenta y profundamente por la nariz, y hágalo llegar hasta el abdomen levantando las manos, que había colocado sobre él.
- e) Haga respiraciones largas, lentas y profundas que eleven y contraigan el abdomen. Analice la sensación que le produce la respiración a medida que va relajándose más y más.
- f) Continúe con cinco minutos de respiración profunda una o dos veces al día. Al final de cada sesión de respiración, dedique un poco de tiempo a explorar su cuerpo para relajarlo lo máximo posible. Concéntrese en el movimiento ascendente y descendente de su abdomen, en el aire que sale de los pulmones y en la sensación de relajación que la respiración profunda le proporciona.
- g) Una vez que se familiarice y domine la respiración profunda, practíquela cada vez que note que va a ponerse tenso.

A continuación se presentan las técnicas de relajación utilizadas en el programa. La primera se utiliza principalmente para niños menores de 10 años.

Técnica de Koeppen

Diversos autores han desarrollado instrucciones precisas para ayudar a los niños en el proceso de aprendizaje de la relajación profunda. A continuación presentamos las instrucciones que desarrolló Koeppen en 1974 para estos casos.

Brazos y manos

Imagínate que tienes un limón en tu mano izquierda. Ahora trata de exprimirlo, trata de exprimírle todo el zumo. Sientes la tensión en tu mano y en tu brazo mientras lo estás exprimiendo. Ahora déjalo caer. Fíjate en cómo están ahora tus músculos cuando estás relajado. Coge ahora otro limón y trata de exprimirlo. Exprímelo más fuerte de lo que lo has hecho la primera vez. Muy bien. Ahora tira el limón y relájate. Fíjate en lo bien que se sienten tu mano y tu brazo cuando están relajados. Venga, una vez más, coge el limón con tu mano izquierda y exprímelo todo el zumo, no dejes ni una sola gota, exprímelo fuerte. Ahora, relájate y deja caer el limón. (Repetir el mismo procedimiento con la mano y el brazo derechos.)

Brazos y espalda

Ahora vamos a imaginarnos que eres un gato perezoso y que quieres estirarte. Estira tus brazos delante de ti, ahora levántalos por encima de tu cabeza y lleva la cabeza hacia atrás. Fíjate, cuando te estiras, en qué sientes en tu espalda. Ahora deja caer tus brazos a los costados de tu cuerpo. Muy bien. Vamos a estirarnos una vez más.

Estira los brazos delante de ti, levántalos por encima de la cabeza y tira de ellos hacia atrás, fuerte. Ahora déjalos caer. Muy bien. Fíjate en cómo tu espalda está ahora más relajada. Una vez más, vamos a intentar estirar los brazos, esta vez intenta tocar el techo. De acuerdo. Estira los brazos delante de ti, levántalos por encima de la cabeza y tira de ellos hacia atrás. Fíjate en la tensión que sientes en los brazos y en tu espalda. Un último estiramiento, ahora muy fuerte. Deja caer los brazos, fíjate en lo bien que te sientes cuando estás relajado.

Espalda y cuello

Ahora imagínate que eres una tortuga. Imagínate que estás sentado encima de una roca en un lago tranquilo relajándote con los rayos del sol; te sientes tranquilo y seguro. ¡Oh! De pronto tienes una sensación de peligro. ¡Vamos! Pon la cabeza dentro de tu caparazón, trata de levantar los hombros hacia tus orejas, intenta poner la cabeza entre los hombros. Aguanta así; no es fácil ser una tortuga que está dentro de su caparazón. Ahora el peligro ya ha pasado, puedes salir de tu caparazón y volver a relajarte a la luz del cálido sol; relájate y siente el calor del sol. Cuidado, más peligro, rápido, pon la cabeza dentro de tu casa, has de tener la cabeza totalmente dentro para poder protegerte, ¿de acuerdo? Ya puedes relajarte, saca la cabeza y deja que tus hombros se relajen. Fíjate en que te sientes mucho mejor cuando estás relajado que cuando estás tenso. Una vez más. ¡Peligro! Esconde la cabeza, lleva tus hombros hacia las orejas y no dejes que ni un solo pelo de tu cabeza quede fuera del caparazón. Quédate dentro, siente la tensión en tu cuello y en tus hombros; de acuerdo, ya puedes salir de tu caparazón, el peligro ha pasado. Relájate, ya no habrá más peligro, no tienes por qué preocuparte, te sientes seguro, te sientes bien.

Mandíbula

Imagínate que tienes un enorme chicle dentro de la boca; es muy difícil de masticar; está muy duro. Intenta morderlo, deja que los músculos de tu cuello te ayuden. Ahora relájate, deja tu mandíbula floja, relajada, fíjate en lo bien que te sientes cuando dejas tu mandíbula relajada. Muy bien, vamos ahora a masticar otra vez el chicle, muérdelo fuerte, intenta apretarlo, que se meta entre tus dientes. Muy bien, lo estás logrando. Ahora relájate, deja caer tu mandíbula, es mucho mejor estar así que estar luchando con este chicle. De acuerdo, una vez más vamos a intentar morderlo. Muérdelo lo más fuerte que puedas, más fuerte, muy bien, estás trabajando muy bien. Ahora relájate. Intenta relajar todo tu cuerpo, intenta quedarte como flojo, sin energía, tanto como puedas.

Cara y nariz

Bien, ahora viene volando una de esas moscas pesadas y se ha puesto encima de tu nariz. Sin utilizar tus manos, trata de espantarla. Intenta hacerlo arrugando tu nariz. Trata de hacer tantas arrugas como puedas. Deja tu nariz arrugada, fuerte. ¡Bien! Has conseguido alejarla. Ahora puedes relajar tu nariz. ¡Oh! Por aquí vuelve esa mosca pesada; arruga tu nariz fuerte, lo más fuerte que puedas. Muy bien, nuevamente se ha ido. Ahora puedes relajar tu cara. Fíjate en que, cuando arrugas tan fuerte tu nariz, tus mejillas, tu boca, tu frente e incluso tus ojos se ponen tensos. ¡Oh! Otra vez vuelve esa pesada mosca, pero esta vez se ha puesto sobre tu frente. Haz arrugas con tu frente, intenta cazar la mosca con tus arrugas, fuerte. Muy bien, ahora ya se ha ido para siempre, puedes relajarte, intenta dejar tu cara relajada y sin arrugas. Siente cómo tu cara está ahora más relajada.

Estómago

Imagínate que estás estirado sobre el césped, ¡oh, mira! Por allí viene un elefante, pero él no está mirando por dónde pisa. No te ha visto, va a poner un pie sobre tu estómago, ¡no te muevas! No tienes tiempo de escapar. Trata de tensar tu estómago poniéndolo duro, realmente duro, aguanta así; espera, parece como si el elefante fuera a irse en otra dirección. Relájate, deja el estómago suave y relajado, tanto como puedas. Así te sientes mucho mejor. ¡Oh! Por allí vuelve otra vez. ¿Estás preparado? Si te pisa y tienes el estómago duro, no te hará ningún daño. Pon el estómago duro como una roca, ¿de acuerdo? Parece que otra vez se va. Puedes relajarte. Siente la diferencia que existe entre tener el estómago tenso y tenerlo relajado. Así es como quiero que te sientas, tranquilo y relajado. ¡No te lo puedes creer!, pero el elefante está volviendo, y esta vez parece que no cambiará de camino, viene directo hacia ti. Tensa el estómago. Ténsalo fuerte, lo tienes casi encima de ti, pon el estómago duro, está poniendo una pata encima de ti, tensa fuerte. Ahora parece que se va, por fin se aleja. Puedes relajarte completamente, estás seguro, todo está bien, te sientes seguro, tranquilo y relajado.

Esta vez vas a imaginarte que quieres pasar a través de una valla muy estrecha y que en sus bordes hay unas estacas. Tienes que intentar pasar, y para eso te harás delgado, metiendo tu estómago hacia dentro; intenta que tu estómago toque tu columna. Intenta meter tu estómago todo lo que puedas, ¡has de atravesar la valla! Ahora relájate y siente cómo tu estómago está flojo. Muy bien, vamos a intentar nuevamente pasar a través de la estrecha valla. Encoge el estómago, intenta que toque tu columna, déjalo realmente dentro, muy dentro, tanto como puedas, aguanta así, has de pasar esta valla. Muy bien, has conseguido pasar a través de la valla sin pincharte con sus estacas. Ahora relájate, deja que tu estómago vuelva a la posición normal. Así te sientes mejor. Lo has hecho muy bien.

Piernas y pies

Ahora imagínate que estás de pie y descalzo, y que tus pies están dentro de un pantano lleno de lodo muy espeso. Intenta hundir los dedos del pie lo más profundo que puedas en el lodo. Probablemente necesitarás de tus piernas para ayudarte a empujar. Empuja hacia dentro, siente cómo el lodo se mete entre tus pies. Ahora sal fuera y relaja tus pies. Deja que se queden flojos y fíjate en lo bien que se está así. Te sientes bien cuando estás relajado. Volvamos dentro del espeso lodo. Pon tus pies dentro, lo más profundo que puedas. Deja que los músculos de tus piernas te ayuden a empujar tus pies. Empuja fuerte, el lodo cada vez está más y más duro. De acuerdo, sal de nuevo y relaja tus piernas y tus pies. Te sientes mejor cuando estás relajado. No tenses nada. Te sientes totalmente relajado.

Consideraciones que tener en cuenta en el entrenamiento de los niños

Se aconseja que las sesiones de entrenamiento no tengan una duración de más de quince minutos. Asimismo es necesario, como mínimo, llevar a cabo de dos a tres sesiones semanales para facilitar un aprendizaje rápido, aunque lo ideal es la práctica diaria.

Es importante que siempre expliquemos al niño qué pretendemos conseguir con la relajación y hacer hincapié en el aprendizaje de una respiración lenta y profunda; para ello se le entrena al principio en dos o tres ciclos de inspiración-espiración y progresivamente se aumenta hasta cinco o seis ciclos. Cuando el niño domina este tipo de respiración, no tiene más que aplicarla en los momentos clave.

Método de entrenamiento autógeno de Schultz

Otra de las técnicas de relajación que se describen en la literatura es la propuesta por Johannes H. Schultz, denominada «método de entrenamiento autógeno de Schultz».

Esta técnica consiste en ejercicios de autoinstrucciones verbales que sugieren sensaciones de calor y pesadez en las diferentes partes del cuerpo. Los ejercicios están dirigidos a contrarrestar la respuesta de alarma que aparece ante el estrés físico o emocional (ejercicios estándar), el control correcto de oxigenación de la sangre (ejercicios de meditación) y, finalmente, normalizar la actividad cardíaca que se presenta en estados de estrés (ejercicios especiales).

Este método de relajación se recomienda para los adolescentes y adultos debido a que permite una aplicación inmediata ante circunstancias estresantes. A continuación presentamos unas instrucciones para llevar a cabo dicha técnica.

Quiero que te concentres en observar que el dedo índice pesa mucho, pesa como el plomo. Así pues, déjalo ir, abandónalo con todo su peso. Fíjate, el dedo índice de la mano derecha pesa mucho, déjalo ir sin hacer fuerza, sin hacer flexiones, simplemente

abandonándolo con todo su peso.

Ahora quiero que te concentres en observar el peso de todos los dedos de la mano derecha; los dedos pesan, abandónalos, déjalos ir, déjalos caer con todo su peso. Ahora quiero que te concentres en observar el peso de toda la mano derecha. La mano derecha a menudo hace fuerza; recuerda que ahora no es necesario, déjala ir, sin hacer fuerza, sin tensarla, simplemente abandonándola con todo su peso. Observa: la mano derecha pesa muchísimo, déjala ir, abandónala como si se fuera hundiendo en la cama.

Concéntrate en observar el peso del antebrazo derecho; recuerda sus músculos, sus huesos, nota su peso y abandónalo del todo. Deja ir las fuerzas, sin tensar. Recuerda, el brazo derecho también pesa como el plomo.

Ahora repasa la parte superior del brazo, desde el codo hasta los hombros; recuerda: en la parte de delante está el bíceps, déjalo caer; en la parte anterior, los tríceps; arriba del todo, tocando el hombro, están los trapecios; abandónalo todo, deja ir el brazo derecho, abandónalo con todo su peso. Recuerda: el brazo derecho pesa como el plomo y lo puedes abandonar completamente. Al mismo tiempo, obsérvalo bien, el brazo derecho está como el algodón: esponjoso, abandonado, relajado, como si desde la punta de los dedos te invadiese una muy agradable sensación de aire cálido que sube por todo el brazo. Observa bien lo agradable que resulta esta sensación.

Concéntrate en la sensibilidad de la piel de tu brazo derecho y observa que éste pesa como el plomo. Déjalo ir como si se hundiese en la cama con todo su peso.

Observa el peso de los dedos de la mano izquierda; también pesan como el plomo; abandónalos, déjalos ir y que se hundan en la cama con todo su peso. Ahora repasa mentalmente el peso de toda la mano izquierda. Pesa, déjala ir, abandona la fuerza y las tensiones un poco más, un poco más. Concéntrate ahora en todo el brazo izquierdo, primero hasta el codo. Observa el peso del antebrazo; déjalo ir como si se fuera a hundir con todo su peso en la cama. Luego, la parte superior del brazo: desde el codo hasta el hombro. Recuerda: el brazo izquierdo también pesa como el plomo; abandónalo, déjalo ir por completo, deja que se invada de este aire cálido tan agradable. Los brazos están completamente abandonados con todo su peso. Recuerda: pesan como el plomo.

Ahora quiero que te concentres, que repases mentalmente el peso de los dedos del pie derecho. Aunque son pequeños, también pesan, pesan mucho, abandónalos del todo. Observa también el peso de todo el pie derecho y déjalo ir. El pie derecho puede hacer fuerza, pero ahora la debes abandonar. Fíjate, también pesa como el plomo, abandónalo.

Concéntrate ahora en el peso de la pierna derecha, primero desde el pie hasta la rodilla. Recuerda sus músculos y sus huesos, y abandona la pierna derecha completamente, con todo su peso, como si se fuera a hundir en la cama.

Luego concéntrate en hacer lo mismo en la parte superior de la pierna, desde la rodilla hasta la cadera. Recuerda, es donde están los músculos más grandes y los huesos más pesados del cuerpo. Fíjate, la pierna derecha pesa muchísimo; déjala ir simplemente abandonándola con todo su peso; deja que la invada este aire cálido, este calor tan agradable. Y observa que igual que los brazos, la pierna derecha también parece de plomo y algodón, puesto que está esponjosa, abandonada.

Concéntrate ahora en los dedos del pie izquierdo. Quiero que observes su peso, déjalo ir, abandónalo por completo sin hacer fuerzas; sin hacer fuerzas y sin tensar, simplemente déjalo ir con todo su peso.

Ahora concéntrate en el peso de la pierna izquierda, desde el tobillo hasta la rodilla. Después observa el peso de la parte superior de la pierna izquierda, desde la rodilla hasta la cadera. Fíjate en que, igual que la pierna derecha, la izquierda también pesa. Déjala ir simplemente abandonándola con todo su peso.

Observa bien tus brazos y tus piernas; pesan como el pomo y los puedes abandonar por completo, dejando que se invadan del aire cálido y de este calor tan agradable. Abandona los brazos y las piernas un poco más y concéntrate en la sensibilidad de tu piel.

Ahora quiero que recuerdes que todo tu cuerpo pesa mucho. Déjalo ir completamente. Concéntrate en tu espalda y observa el peso de los músculos cercanos a los riñones. Abandónalos; recuerda que no es necesario que hagan fuerza. Observa también los músculos situados al lado de la columna y que suben por la espalda, hasta los hombros. Relájate, deja ir todo tu cuerpo absolutamente abandonado. Recuerda que tu cuerpo pesa como el plomo. Abandónalo por completo como si se fuera a hundir en la cama. Déjalo ir, un poco más; recuerda que ahora no es necesario que tu cuerpo haga fuerza ni que tense. Abandónalo.

Ahora concéntrate y repasa mentalmente los músculos de la parte delantera de tu cuerpo. Deja ir el vientre. Puedes abandonar los músculos del abdomen un poco más. Recuerda que no es necesario que hagan fuerza. Observa el peso de los músculos del tórax. Tu cuerpo pesa mucho; déjalo ir por completo, abandona todos los músculos. Observa el peso de todo tu cuerpo. Deja que todo tu cuerpo se sienta invadido por esta sensación de aire cálido. Tu cuerpo es como el plomo y al mismo tiempo parece algodón, abandonado, absolutamente relajado.

Ahora quiero que te concentres en la parte del cuerpo que más pesa: la cabeza. Déjala ir. Observa lo mucho que pesa tu cabeza. Abandónala, es la parte del cuerpo que más pesa. Relaja los músculos del cuello y de la nuca. Relaja un poco más, como si se fuera a hundir toda la cabeza en la cama. Concéntrate ahora en observar, notar, repasar mentalmente los músculos que suben por detrás de las orejas, de toda la zona del pelo. Observa cómo caen, déjalos ir, abandónalos por completo.

Fíjate ahora en los músculos de la frente. Observa su peso y abandónalos; los músculos de la frente pesan como el plomo. Déjalos ir un poco más. Relaja las sienes. Deja caer los músculos que rodean las orejas. De una manera especial, quiero que te concentres en el peso de los músculos de tu cara. Concéntrate en el peso de los músculos de los pómulos. Abandónalos. Observa los músculos de la boca, los labios, la lengua; déjalos ir. Observa el peso de los músculos de la nariz y abandónalos del todo. Fíjate en los músculos de tu cara. También pesan como el plomo. Concéntrate sobre todo en los músculos situados alrededor de tus ojos. Los párpados también pesan. Fíjate bien, pesan como el plomo. Déjalos ir, déjalos caer, abandonándolos con todo su peso. Los párpados también pesan como el plomo.

Deja que este aire cálido y esta agradable sensación de calor invadan todo tu cuerpo. Es una sensación muy agradable, fíjate bien. Estás muy a gusto, estás muy bien. Es una sensación extraordinaria de paz, tranquilidad y dominio de tu cuerpo. Estás muy a gusto, fíjate bien. Estás muy bien. Es una sensación extraordinaria. Observa la sensibilidad de la piel de todo tu cuerpo; es una sensación extraordinaria. Imagina ahora que estás en un prado verde en lo alto de las montañas, con toda la naturaleza para ti solo, respirando profundamente. Es una sensación muy agradable, estás muy a gusto, estás muy bien, con una enorme sensación de paz y tranquilidad, de extraordinario dominio de tu cuerpo. Fíjate, estás muy a gusto, estás muy bien, respirando profundamente y percibiendo al mismo tiempo sobre tu cuerpo el frescor de la hierba, el calor del sol. Recuerda: en lo alto de las montañas, con toda la naturaleza para ti, solo, respirando profundamente. Fíjate: es una sensación muy agradable. Observa que estás muy a gusto, estás muy bien, es una sensación extraordinaria. Continúa imaginándote esta situación. Fíjate en lo bien que estás, respirando profundamente, respirando profundamente.

Relajación progresiva de Jacobson

Finalmente, entre las técnicas de relajación se utiliza, con las personas adultas, la relajación progresiva de Jacobson. Sus primeros trabajos se remontan a los años treinta del pasado siglo e iban encaminados principalmente a su aplicación terapéutica en diversos problemas, como la ansiedad excesiva, el insomnio, la hipertensión, las cefaleas y el dolor crónico. Posteriormente, tras conocer que los factores psicológicos ejercían cierta influencia en las enfermedades de los seres humanos, la relajación progresiva de Jacobson ha adquirido relevancia en el control de las reacciones emocionales negativas o intensas relacionadas con el estrés. Presentamos el guión que se debe seguir para el entrenamiento y aprendizaje de esta estrategia.

Recuéstate lo más cómodamente que puedas, relájate lo máximo posible, cierra los ojos y ahora, mientras te relajas, cierra el puño de tu mano derecha... y apriétalo ahora, un poco más... Observa la tensión mientras aprietas así. Mantenlo cerrado y siente la tensión en tu puño derecho, en tu mano, en tu antebrazo. Ahora relájate. Deja que los dedos de tu mano derecha se relajen ligeramente y observa el contraste de las sensaciones... Intenta relajarte más y más; relaja todo tu cuerpo... Cierra otra vez tu puño derecho apretándolo muy bien. Mantenlo así y observa de nuevo la tensión... Ahora relaja los dedos y observa la diferencia una vez más. Ahora vamos a intentar hacerlo con la mano izquierda: cierra el puño de tu mano izquierda mientras el resto de tu cuerpo se mantiene totalmente relajado. Cierra el puño, apriétalo tanto como puedas y siente la tensión en tus dedos, tu mano y tu antebrazo... y ahora relájate y observa de nuevo el contraste de las sensaciones. Vamos a repetir este ejercicio una vez más. Cierra tu puño izquierdo, ténsalo, apriétalo y ahora... haz lo opuesto: relájalo y siente la diferencia. Continúa relajándote así durante unos momentos.

Cierra ahora los dos puños, ténsalos y tensa también el antebrazo. Estudia la tensión y ahora, de nuevo, relájate... Relaja los dedos y siéntelo. Continúa relajando las manos y los antebrazos... más y más... tanto como puedas. Ahora dobla los codos y tensa tus bíceps. Ténsalos con fuerza y estudia las sensaciones de tensión... Muy bien. Desdobla los brazos, deja que se relajen... y siente la diferencia una vez más. Deja que se acentúe la relajación cada vez más... Tensa ahora de nuevo tus bíceps, dobla los codos, mantén la tensión y obsérvala cuidadosamente. Desdobla ahora los brazos y relájate... Relaja los músculos... relájate tanto como puedas. Cada vez que lo hagas, observa con atención las sensaciones que surgen cuando tensas y cuando relajas.

Ahora estira los brazos, estíralos de manera que sientas la mayor tensión en los tríceps, situados en la parte de atrás de tus brazos... estira los brazos y siente la tensión. Y ahora afloja los músculos... relájate... Coloca de nuevo los brazos en una posición cómoda y deja que la relajación continúe por sí sola. Tus brazos se sienten agradablemente pesados... Estira una vez más los brazos para que sientas la tensión de los tríceps... estíralos y siente la tensión, y ahora relájalos... afloja la tensión, relaja los músculos.

Concéntrate ahora en la relajación de los brazos. Intenta disminuir cada vez más la tensión. Coloca los brazos en una posición cómoda y deja que vayan relajándose cada vez más y más... procura relajar todavía un poco más tus brazos. Aun cuando parezca que están totalmente relajados, intenta ir un poco más allá... trata de conseguir mayores niveles de relajación.

Ahora, mientras tu cuerpo se mantiene relajado, arruga la frente, arrúgala y apriétala más, un poco más... y ahora estira la frente, alísala, haz desaparecer las arrugas, relájala... Imagina que toda tu frente y el cuero cabelludo se alisan más y más a medida que aumenta la relajación. Ahora, arruga y pliega las cejas. Estudia la tensión que se produce... y relaja las cejas de nuevo. Alisa la frente una vez más, relaja

los músculos... Ahora, aprieta los ojos, aprieta los párpados con fuerza; siente la tensión y de nuevo estira los párpados. Deja que los ojos se mantengan suavemente cerrados y observa la relajación...

Aprieta ahora las mandíbulas, aprieta los dientes, estudia la tensión de la mandíbula, fíjate en la contracción de los músculos... y ahora relaja las mandíbulas... deja que tus labios se entreabran suavemente y aprecia la relajación que se produce... Ahora presiona la lengua hacia arriba, apriétala contra el paladar, busca la tensión, mantenla un momento... Muy bien... Deja que tu lengua vuelva a su posición más cómoda y relajada... Aprieta ahora los labios, presiónalos uno contra el otro, apriétalos más y... ahora relájalos... relaja los labios y observa el contraste entre la tensión y la relajación. Fíjate y percibe la relajación de toda tu cara, tu frente y tu cuero cabelludo. Están totalmente relajados. Deja que la relajación aumente más y más... afloja los músculos... relájate.

Ahora presta atención a los músculos de tu cuello. Presiona la cabeza hacia atrás tanto como puedas y siente la tensión en el cuello... Gira ahora la cabeza hacia la derecha y siente la tensión; vuélvela hacia la izquierda; observa cómo se moviliza la tensión... Ahora déjala en una posición cómoda. Levanta la cabeza y échala hacia adelante, presionando la barbilla contra el pecho. Presiónala, mantén un poco la tensión... Observa la tensión en la nuca... Deja ahora que tu cabeza vuelva a una posición cómoda. Deja que descanse... afloja la tensión de la nuca, relaja los músculos y estudia la relajación. Deja que ésta se acentúe, se intensifique y se prolongue

Sube ahora los hombros hacia arriba tanto como puedas. Mantén la tensión, y ahora déjalos caer... deja que vuelvan a su posición cómoda, aflójalos y siente la relajación, deja que se relajen el cuello y los hombros... afloja los músculos. Deja que la relajación se extienda profundamente por tus hombros y continúa relajando los músculos de la espalda... afloja también los músculos de la nuca y el cuello tanto como puedas, deja que se relajen. Relaja la nuca, el cuello, las mandíbulas y toda la cara... y observa cómo la relajación se apodera de todo tu cuerpo y se hace más profunda, cada vez un poco más intensa... sientes una pesadez en los brazos... y es una sensación agradable, de comodidad y relajación.

Sigue relajando todo tu cuerpo tanto como puedas. Siente la agradable pesadez que acompaña a la relajación, respira tranquilamente. Inspira aire por la nariz... manténlo en los pulmones... ahora expúlsalo hacia afuera... Observa cómo aumenta la relajación cuando espiras el aire... Inspira de nuevo el aire, inhálalo profundamente, llena los pulmones... Observa ahora la tensión... y deja que el aire salga, deja que se aflojen las paredes del tórax y que empuje automáticamente el aire hacia afuera. Continúa relajándote y respira suave y profundamente. Sigue relajándote y mantén el resto de tu cuerpo tan relajado como puedas... Respira ahora con normalidad relajando lo máximo posible tu espalda, tus hombros, el cuello y los brazos... Simplemente déjate llevar y profundiza en la relajación.

Ahora presta atención a los músculos de tu abdomen, de tu estómago. Aprieta los músculos de tu estómago... apriétalo hacia adentro y endurece el abdomen... Fíjate en la tensión, y ahora... aflójalo, relájalo, permite que los músculos se relajen y observa el contraste. Observa la sensación agradable y general que acompaña a la relajación de los músculos del estómago. Siente la sensación de bienestar en el tórax y en el estómago, deja que la tensión se disuelva a medida que aumenta la relajación. Trata de relajar toda clase de tensiones que existan en tu cuerpo.

Dirige ahora tu atención a la parte inferior de tu espalda. Arquea la espalda hacia arriba, haz un hueco con la parte inferior de tu espalda y siente la tensión en toda la columna... Ahora ponte cómodo. Relájate, afloja la parte inferior de tu espalda y trata de mantener el resto de tu cuerpo lo más relajado posible... Trata de localizar cualquier tipo de tensión en la parte inferior de tu espalda y relájala... Relaja también la parte superior de tu espalda. Deja que la relajación se extienda, se propague hacia tu estómago, hacia el tórax, los hombros, los brazos y toda tu cara... Relájate más y más... Intenta aflojar tanto como puedas los músculos del cuerpo... Intensifica la relajación... estás cómodo, tranquilo, relajado... es una sensación muy agradable.

Mantén el cuerpo relajado y ahora fíjate en los glúteos y en las caderas. Presiona hacia adentro los músculos de los glúteos y de las caderas apretando los talones hacia abajo. Presiona los talones... Mantén la tensión... y ahora relájate... relaja la tensión de los músculos de los glúteos y las caderas, disminuye la tensión de los talones.

Presiona ahora los dedos de los pies hacia abajo, de manera que los músculos de tus tobillos se tensen... Fíjate en la tensión... y ahora relaja los pies y los tobillos. Intenta relajar un poco más todo tu cuerpo, relaja los tobillos, los músculos de las pantorrillas y la parte inferior de las piernas, las rodillas, los muslos, los glúteos y las caderas... Disuelve la tensión tanto como puedas y siente la pesadez de la parte inferior de tu cuerpo a medida que vas relajándote... Parece que tus pies, tus tobillos, tus piernas, tus muslos, tus glúteos y tus caderas se encuentran pesados, como si se hundieran en el sillón mientras se van relajando cada vez más. Deja ahora que la relajación se extienda hacia tu estómago y la parte inferior de la espalda... Disminuye más y más las tensiones... Déjate llevar... Siente la relajación de todo tu cuerpo. Deja que suba hacia la parte superior de tu espalda, el tórax, los hombros y los brazos y que llegue hasta la punta de los dedos de las manos... Continúa relajándote más y más profundamente... Asegúrate de que no haya ninguna tensión en tu cuello, mandíbulas y todos los músculos de tu cara. Continúa relajándote, deja que se aflojen más y más todos los músculos de tu cuerpo... Descansa un momento... Profundiza en la relajación... Te sientes muy bien. Descansa... Cuando lo desees, puedes abrir los ojos.

Ahora recuerda que estás haciendo un ejercicio de relajación. Poco a poco puedes mover las manos y los pies. Poco a poco puedes mover los brazos y las piernas y abrir los ojos.

TABLA 1. *Características de las técnicas de relajación expuestas*

<i>Tipo de técnica</i>	<i>Ventajas/Limitaciones</i>
Técnica de Koeppen	Facilita la identificación de las diferentes partes del cuerpo. Pensada para la población infantil.
Entrenamiento autógeno de Schultz	Fácil de aplicar en diferentes situaciones sociales. Para la población adulta.
Relajación progresiva de Jacobson	Facilita el aprendizaje y la generalización. Puede utilizarse con niños mayores y adultos.

A modo de resumen

Hace años que las técnicas de respiración profunda y relajación han demostrado su eficacia en diferentes ámbitos. Su aplicación es útil no sólo en la población clínica. Su práctica sistemática nos ayuda también a mejorar nuestro autocontrol emocional y, por tanto, a disponer de una importante herramienta de mejora de nuestra estabilidad y libertad emocional. Cuando estamos relajados no nos encontramos bajo la influencia de los sentimientos y las emociones negativas. Con la práctica, no sólo no *estamos*, sino que no *somos* tan emocionalmente inestables y negativos. Se han expuesto, en este capítulo, tres diferentes técnicas de relajación, así como la manera de practicar ejercicios de respiración profunda.

Capítulo 3

DOMINANDO NUESTRA CONDUCTA

Priorización de objetivos realistas y distribución del tiempo disponible

En el primer capítulo ya quedaron expuestas las relaciones entre conducta, cognición y emoción. Para sentirnos bien es preciso mantener un estilo cognitivo adecuado y positivo. Y para facilitar estos procesos cognitivos debemos marcarnos unos objetivos realistas, diversificados y suficientes, y optimizar nuestros recursos y estrategias de comportamiento.

Hay un primer aspecto a menudo mal valorado o al que no se le concede la importancia debida. Es necesario recordar que *el día empieza a la hora de ir a dormir*. Son numerosas las encuestas que una y otra vez demuestran que en general no descansamos el tiempo suficiente. Sin duda, la cosa no viene de un día. Cuando de forma sistemática vulneramos la cantidad y/o la calidad del descanso, el resto del día no es de calidad. El aumento de la irritabilidad y la dificultad para concentrarse son algunas de las principales consecuencias más habituales.

Con frecuencia no actuamos de forma objetiva y realista a la hora de establecer objetivos y marcar prioridades. Es posible percibir el tiempo como una serie de decisiones, pequeñas y grandes, que van modificando y conformando poco a poco nuestra vida. Las decisiones tomadas que no resultan acertadas generan frustración, estrés y hacen disminuir la autoestima. Esto suele traducirse en los seis síntomas típicos de la falta de administración del tiempo:

1. Precipitación.
2. Vacilación crónica entre alternativas que son desagradables.
3. Cansancio o apatía después de horas de actividad no productiva.
4. Incumplimiento constante de compromisos.
5. Sensación de estar desbordado por las demandas y las pequeñas cosas.
6. Frecuente sensación de tener que hacer lo que no se desea.

Las técnicas para la administración del tiempo para liberarnos de estos seis síntomas han sido desarrolladas por especialistas en administración de empresas y expertos que se dedican a enseñar a personas ocupadas cómo deben racionalizar su tiempo y sus vidas.

Lakein ha sido uno de los pioneros en estas técnicas y terapeutas como Greenwald con su terapia para decisión directa han contribuido también a la teoría de la administración del tiempo desarrollando técnicas para afrontar y clarificar la toma de decisiones.

Todos los métodos sobre este tema tienen en común tres puntos:

1. Es posible establecer prioridades que pongan de relieve las tareas más importantes y permitan tomar las decisiones en función de su importancia.
2. Es posible ganar tiempo, cumpliendo un horario realista y eliminando las tareas de menor prioridad.
3. Es posible aprender a tomar decisiones básicas.

Una forma práctica de proceder consiste en elaborar una lista de objetivos y actividades que desarrollar. Posteriormente se diseña un típico horario semanal de estudiante y se distribuyen las actividades en orden de prioridades, con márgenes suficientes de tiempo. Así, cuando el horario está completo, uno puede comprobar que no hace falta que se reproche por no poder «estudiar inglés», al menos por el período de tiempo que nos hemos impuesto. A veces puede resultar útil marcar prioridades en objetivos a corto, medio y largo plazo, pero en cualquier caso es imprescindible tener siempre presentes cuáles son los objetivos prioritarios. Aun así, con frecuencia nos podemos sentir presionados o con dificultades para mantener nuestras prioridades. Estas dificultades suelen derivarse de ciertas insuficiencias personales que debemos modificar y aprender a afrontar y practicar hasta interiorizar:

- a decir «no»,
- a prever tiempo para los imprevistos,
- a observar las propias emociones de satisfacción personal cuando cumplimos con el autocompromiso y ante el sentimiento de autoeficacia,
- y a darse permiso para descansar, organizando los objetivos incluyendo esa premisa.

La práctica de analizar las consecuencias positivas y negativas, tanto a corto plazo como a medio y largo plazo, de cumplir con los objetivos marcados o de modificarlos nos ayuda a perseverar en los objetivos, puesto que nos permite concienciar, de nuevo, las razones de la priorización. Así, mejoramos nuestro propio control sobre nuestra conducta.

Para ciertas personas significativamente deficitarias en el manejo de su tiempo puede resultar altamente útil llevar a cabo un registro, con papel y lápiz, de las actividades que desarrollan en una semana anotando el tiempo empleado en cada una de ellas de forma que al final de cada día la suma de tiempos ronde las veinticuatro horas. Es recomendable agrupar las actividades por concepto. Así, no debería anotarse «ir a la

piscina» e «ir al gimnasio». Pueden agruparse bajo el concepto de «actividad física o deportiva». En todo caso, el registro nos puede ayudar a establecer las necesidades y priorizar los objetivos.

En este punto de la toma de decisiones relativa al establecimiento de prioridades es importante empezar por tomar conciencia de que estamos decidiendo por nosotros todo lo que queremos hacer con nuestra vida. Así, por ejemplo, y por muy carente de sentido que nos parezca, no podemos decidir que debemos trabajar «porque no nos queda más remedio», puesto que no es cierto. En sentido estricto nadie nos obliga a trabajar. «Hombre —dicen algunos—, es que si no trabajo me moriré de hambre.» «Pues trabaja por algo positivo para ti, como es no morirte de hambre», podría argumentarles alguien.

Hay dos perspectivas que suelen ayudar a tener una postura realista en la toma de decisiones para la priorización de objetivos:

- Imagínese pasados diez o veinte años. Piense qué espera y qué desearía estar haciendo. En qué lugar, con quién vivir y haciendo qué serían algunas de las preguntas que responder.
- Imagínese a sí mismo al final de su vida y piense qué desearía haber realizado.

Indique en una primera lista todo lo que quisiera realizar. Todo lo que pase por su imaginación. En una segunda lista ordénelo en función de preferencias o necesidades y, posteriormente, proceda como se ha descrito antes, es decir, distribuyendo estas actividades a lo largo de un horario semanal. Las listas de cuestiones más ocasionales como las actividades lúdicas (excursiones, teatros, museos y otros) deben tenerse también priorizadas, aunque en el horario semanal consten como actividades lúdicas o de ocio sin pormenorizar.

Presencia de actividades agradables

Con frecuencia las personas nos vamos acomodando a un estilo de vida cada día más reducido. Poco a poco vamos renunciando a hacer o desarrollar ciertas actividades, ya sea por comodidad, por la edad y las limitaciones que ello pudiera comportar o por razones económicas. Pero infinidad de estudios avalan los efectos estabilizadores y antiestresantes de la práctica de actividades agradables, desde conversar con amistades hasta practicar un deporte, desde pasear hasta cenar fuera de casa. Ante las crisis del estado de ánimo con frecuencia tenemos tendencia a encerrarnos y desactivarnos, cuando el solo hecho de aumentar las actividades placenteras nos ayuda a mejorar nuestro estado emocional.

Resolución de problemas y toma de decisiones

Los problemas a los que no encontramos solución a menudo desembocan en un malestar crónico. Cuando las estrategias que utilizamos para afrontarlos fracasan, aparece un sentimiento creciente de indefensión que dificulta la búsqueda de nuevas soluciones. Esto provoca que disminuya la posibilidad de alivio, que el problema empiece a parecer irresoluble y que la ansiedad o la desesperación puedan llegar hasta niveles paralizantes.

En 1971, Thomas D’Zurilla y Marvin Goldfried idearon una estrategia de solución de problemas en cinco pasos para hallar respuestas nuevas a cualquier tipo de problema. Definieron un problema como «el fracaso para encontrar una respuesta eficaz». Por ejemplo, no encontrar las llaves por la mañana no es un problema en sí mismo; se convierte en problema si nos olvidamos de mirar en la mesa del recibidor, que es donde probablemente estarán. Si buscamos en la cocina, en el baño o en el cubo de la basura, se empieza a crear un problema, puesto que la respuesta que damos no es eficaz; la situación empieza a ser «problemática».

En la resolución de problemas se capacita a las personas para luchar contra las numerosas situaciones dificultosas que surgen como piedras colocadas en el camino para que el individuo más vulnerable tropiece, particularmente en los momentos difíciles o de crisis. Es útil recordarse a sí mismo en todo momento que «el problema no es el problema; el problema es la solución». En la medida en que se comprende el significado de esta afirmación, se comprende también la esencia de la resolución de problemas.

Una sigla para los cinco pasos del problema puede ser SOLVE (que en inglés significa «solucionalo»):

S (*Specify*): Especifique su problema.

O (*Outline*): Perfil su respuesta.

L (*List*): Haga una lista con sus alternativas.

V (*View*): Vea las consecuencias.

E (*Evaluate*): Evalúe los resultados.

Especificar el problema: normalmente todos tenemos problemas en el trabajo, en el ámbito económico, en las relaciones sociales o en la vida familiar. El primer paso es identificar a qué área pertenece nuestro problema.

Perfilar la respuesta: consiste en describir con detalle el problema y la respuesta habitual a dicho problema. Algunas preguntas que nos podemos hacer son: ¿quién está implicado?, ¿qué sucede?, ¿dónde sucede?, ¿cuándo sucede?, ¿cómo sucede?, ¿por qué sucede? Y algunas de las respuestas que nos podemos dar son: ¿dónde lo hago?, ¿cuándo lo hago?, ¿cómo lo hago?, ¿cómo me siento?, ¿por qué lo hago?, ¿qué quiero conseguir?

Hacer una lista con las alternativas: en esta fase de la solución de problemas se utiliza la estrategia denominada «tempestad de ideas» para conseguir los objetivos recientemente formulados. Esta técnica, desarrollada por Osborn en 1963, tiene cuatro normas básicas:

- Se excluyen las críticas: se escribe cualquier idea nueva o posible solución sin juzgar si es buena o mala.
- Todo vale: cuanto más disparatada y extraña sea una idea, mejor. Seguir esta norma puede ayudar a salir de la rutina mental. De repente se puede uno liberar de una visión limitada del problema y verlo desde una perspectiva completamente distinta.
- Lo mejor es la cantidad: cuantas más ideas se produzcan mayor es la probabilidad de tener algunas buenas. No hay que detenerse hasta tener una lista muy larga.
- Lo importante es la combinación y la mejora: es preciso repasar la lista para ver si se pueden combinar o mejorar algunas ideas. A veces dos buenas ideas pueden unirse y formar una idea aún mejor.

Ver las consecuencias: en este momento deberíamos tener varios objetivos alternativos, cada uno con varias estrategias para alcanzarlos. El siguiente paso consiste en seleccionar las estrategias que nos parezcan más eficaces y evaluar las consecuencias de ponerlas en práctica.

Evaluar los resultados: éste es el paso más difícil, puesto que ahora es preciso actuar. Se han seleccionado nuevas respuestas a un viejo problema. Ha llegado el momento de poner en práctica la toma de decisiones. Una vez que se haya puesto en práctica la nueva respuesta, se deberán observar las consecuencias y si uno está satisfecho de los resultados obtenidos. Si el resultado no es satisfactorio será necesario volver a considerar la lista de estrategias alternativas.

Reconocimiento externo, autorrefuerzo y otras consecuencias

El comportamiento de las personas está frecuentemente mediatizado por las consecuencias que reciben por parte del entorno. Hay conductas que en sí mismas llevan implícita una consecuencia, como el hecho de comer, la actividad sexual o darse un golpe en la espinilla. En otros casos la consecuencia viene dada por las personas del entorno. Estas consecuencias se pueden clasificar en cuatro grupos:

a) *Reforzamiento positivo:* implantar consecuencias positivas para el individuo, tanto si se derivan del propio comportamiento como si son proporcionadas por los otros.

Las recompensas aplicadas inmediatamente después de que la persona se comporte de una determinada manera aumentan la probabilidad de que en el futuro vuelva a comportarse de la misma forma. La atención (una palabra, una mirada, un contacto físico) constituye un poderoso reforzador para cualquier persona, pero hay reforzadores más complejos, como el dinero, el poder o la actividad sexual.

El hecho de reforzar y recompensar verbalmente a un niño suele tener diferentes implicaciones en el menor. En primer lugar, aumenta la frecuencia del comportamiento reforzado. En segundo lugar, mejora su autoestima al observar una opinión favorable de él por parte de los mayores. Por último, le afecta en su estilo cognitivo al permitirle disponer de unos parámetros positivos con los que valorarse a sí mismo. Esto en el futuro le permitirá observar sus aspectos positivos. Por todo ello es de suma importancia remarcar aquellas conductas y aspectos positivos de los más pequeños y, si me lo permiten, de los no tan pequeños.

A todos nos resulta agradable y gratificante que las personas de nuestro alrededor nos alaben o señalen aquellas cosas que hacemos bien o simplemente que cumplimos correctamente con nuestras actividades diarias. Esto forma parte del reconocimiento externo y afecta, como decimos, muy positivamente a nuestra autoestima. Las maneras de aplicar o recibir tipos de reconocimiento o refuerzo positivo son dos: el refuerzo positivo propiamente dicho (recibido de las demás personas) y el autorrefuerzo (aplicado por nosotros mismos).

El primero de ellos consiste en valorar, reforzar, alabar o elogiar determinada conducta de una persona que nos satisface porque es adecuada o adaptada a la situación en la que se encuentra. La característica principal para la buena aplicación y eficacia de la técnica es que debe presentarse de forma inmediata, es decir, como consecuencia del comportamiento correcto o adaptado (contingencia). El reforzamiento positivo permite que un comportamiento ya adquirido por el individuo pueda ser mejorado o perfeccionado, o bien que aumente la frecuencia de comportarse de aquella manera. Es una forma de ayudar al establecimiento de hábitos.

El autorrefuerzo forma parte de las recompensas sociales. Las atenciones, los elogios y los premios que nos demos a nosotros mismos son muy importantes para mantener nuestra valoración personal en el lugar adecuado.

b) *Sanción*: aplicar una consecuencia aversiva, desagradable, o suprimir una consecuencia agradable. A menudo, el castigo está en la vida misma y controla parte de nuestro comportamiento. Pero el uso de la sanción como herramienta educativa implica unos riesgos importantes: el castigo, por sus efectos rápidos, puede llevar a la persona que lo aplica a utilizarlo habitualmente, consciente o inconscientemente, de forma excesiva y, por tanto, a hacer un menor uso de los reforzadores. Es fácil adquirir la costumbre de utilizar sólo lo que se demuestra eficaz con rapidez y con un nivel menor de esfuerzo. Sin duda, el castigo tiene unos efectos negativos que en algunos casos son importantes y que conviene tener presentes:

1. Provoca la aparición de respuestas emocionales negativas, como ansiedad y miedo, y a largo plazo puede favorecer alteraciones emocionales considerables.
2. Si el castigo se repite con frecuencia suele producirse en la persona castigada una actitud de rebeldía y una tendencia a tomar represalias.

3. El castigo únicamente produce efectos en la disminución de la frecuencia de comportamientos a corto plazo, pero no a largo plazo. Cuando el castigo deja de utilizarse o cuando desaparece la amenaza, la conducta desadaptada puede volver a aparecer y aumentar su frecuencia hasta llegar a niveles similares o superiores a los anteriores a aplicar el castigo.
4. Al castigar se puede producir un efecto de generalización en otros comportamientos que sí son adaptados. Es conocida aquella anécdota de una madre norteamericana que, aconsejada por su psicólogo, ya harta de oír decir tacos a sus hijos, decide que expulsará del comedor a aquel hijo que diga el primer taco. Cuando el hijo mayor le exige a su hermano: «Pásame los jodidos cereales», la madre rápidamente le hace abandonar la mesa. El hijo menor se queda perplejo, ante lo cual su progenitora le inquiere: «Y tú, ¿qué es lo que quieres?». El pequeño, todo convencido, exclama: «Yo... cualquier cosa menos los jodidos cereales».
5. Al actuar como modelos, estamos enseñando, por simple imitación, a hacer lo mismo. El individuo aprende también a castigar y la interacción que a partir de aquí establece con sus iguales puede empeorar considerablemente.

c) *Extinción*: ignorar la conducta, no adoptar ningún tipo de respuesta. La ignorancia más absoluta es la ausencia total de reacción ambiental. El efecto de ignorar ciertos comportamientos implica, a medio plazo, como la sanción, la disminución o eliminación de aquel comportamiento. Sin duda, la extinción es una técnica eficaz en la modificación del comportamiento siempre que sea posible aplicarla y se haga de manera conveniente.

El procedimiento de extinción sirve para reducir comportamientos no deseables, pero es importante, al mismo tiempo, recompensar y reforzar los comportamientos adaptados, principalmente aquellos que son incompatibles con las conductas perturbadoras o no deseables. Por ejemplo, hablar a la madre con respeto es incompatible con insultarla.

d) *Retroalimentación*: consiste, básicamente, en proporcionar información al individuo sobre los resultados y/o la forma de su conducta. La retroalimentación sirve para modificar comportamientos, de manera preferente, si se asocia a antecedentes o consecuencias conductuales y, principalmente, si se efectúa de forma pública.¹

Tiempo fuera

Un recurso para mantener un adecuado autocontrol emocional es el «tiempo fuera». Consiste en alejarse de la situación y del entorno estresante, aunque sea por un pequeño espacio de tiempo, con intención de tomarse un respiro, pensar, reflexionar o relajarse. Una buena alternativa puede ser encerrarnos en el baño con un libro durante cinco

minutos o bien salir al rellano de la escalera un momento para poder pensar a solas y fuera de la situación que nos ha ocasionado el problema. Al regreso de este «tiempo fuera» tenemos más probabilidades de ver las cosas de otra manera y de haber encontrado alternativas válidas.

A modo de resumen

En este capítulo hemos analizado aquellos aspectos de la conducta humana que es importante dominar para la prevención y mejora de la salud psicológica. Estas estrategias y habilidades van desde la priorización de objetivos y la optimización en la distribución del tiempo hasta el manejo de las consecuencias que, al menos en parte, guían nuestro comportamiento. La toma de decisiones y la resolución de problemas también se consideran elementos clave en el dominio de las habilidades de conducta para el entrenamiento emocional. Sin duda, un buen conocimiento y una adecuada utilización de las consecuencias ayudan a mejorar nuestro autocontrol, tanto en relación con la conducta como con las emociones, y, por ello, nos permiten mejorar nuestra autoestima y disfrutar de una mayor libertad emocional.

Capítulo 4

APRENDIENDO A PENSAR

Pensamiento y libertad emocional

No hay ninguna razón por la que no se pueda enseñar a un hombre a pensar.

B. F. SKINNER

Ya hemos mencionado anteriormente que las emociones y los sentimientos de las personas se suelen clasificar en positivos y negativos. De hecho, hay que advertir que tanto los unos como los otros son humanos y todos pueden ejercer una función positiva y adaptadora. Sin nuestros sentimientos y emociones positivos y negativos los seres humanos habríamos sucumbido a lo largo de la Historia, pues todos ellos nos han sido imprescindibles para sobrevivir. Sin cierta dosis de agresividad, nuestros antepasados habrían muerto de inanición y sin cierto miedo habrían sido devorados por los leones. Nos referimos a emociones y sentimientos negativos si a partir de cierto punto su presencia es no sólo dolorosa, sino también perjudicial. Sentir algo de miedo cuando uno conduce a excesiva velocidad hace que levante el pie del acelerador. Sentir cierta ansiedad ante los exámenes puede llevar al estudiante a prepararse para enfrentarse a ellos. Ahora bien, si la ansiedad es extrema no nos deja estudiar, y si el miedo es excesivo puede que ni salgamos de casa. Hecha esta advertencia, seguiremos refiriéndonos a los sentimientos positivos y negativos en su aceptación más tradicional.

Perdonará el lector la voluntaria insistencia, pero, como hemos venido diciendo, el objetivo de todos los seres humanos es el bienestar físico y psicológico, es decir, sentirnos bien con nosotros mismos y con nuestro entorno o, lo que es lo mismo, procurarnos el máximo de emociones y sentimientos positivos y el mínimo de negativos. Pero los seres humanos no podemos modificar o predecir nuestros sentimientos por decreto, por simple racionalidad. No basta comprender que no debemos tener miedo a los perros para dejar de tenerles miedo. No es suficiente darnos cuenta de que de quien estamos enamorados no nos conviene para dejar de amar. Las emociones y los sentimientos no los podemos cambiar por decreto, ni siquiera bajo compromiso ante notario. Es más, con frecuencia, a lo largo de la vida, lo racional y lo emocional no están en la misma sintonía. Comprender que determinados sentimientos no son racionales, por sí mismo, no los modifica.

Sin embargo, es del todo imprescindible recordar que todo lo que sentimos depende de algo. Depende de «aquello que pasa por nuestra cabeza». Depende de lo que pensamos. «Aquello que pasa por la cabeza» son las cogniciones. Así, por ejemplo, como ya es sabido, las depresiones estacionales dependen de los cambios de luz solar, que es una información que entra a formar parte de las cogniciones del sujeto a través de los sentidos. La palabra «cognición» (de *cognoscere*, «saber») significa en psicología apreciación, percepción y evaluación perceptivo-sensorial, emocional o racional del entorno, al margen de su intelección racional. Podemos comprender que se siente *por* algo. No es posible sentir *por* nada. Los mecanismos neurobiológicos se ponen en marcha por algo, no porque sí. Así, *todo lo que sentimos depende de lo que percibimos, de las cogniciones*. (No hay que confundir «cognitivo» con «cognoscitivo». En este segundo caso el individuo es consciente de lo que sabe y percibe.)

Por regla general, solemos repasar aquello que escribimos. Procuramos no repetir excesivamente la misma palabra o que los signos de puntuación estén bien utilizados. Algunas veces, pensamos en nuestra manera de expresarnos o la corregimos. Intentamos que los demás nos comprendan, aunque sólo sea por no tener que repetir el mensaje. Pero rara vez nos proponemos aprender a pensar mejor. Con eso de que el pensamiento es libre y de que nadie se entera, parece que nos sea indiferente pensar de una manera o de otra. Sin embargo, lo que sentimos, y nos queremos sentir bien, no depende de cómo escribimos ni de cómo hablamos. Lo que sentimos depende de lo que pensamos, y a eso no nos dedicamos. Somos unos auténticos analfabetos de lo cognitivo, o al menos un tanto bárbaros. Veamos un ejemplo simple y común: ante una avería en la lavadora o en el coche, ¿quién no ha pensado: «¡Qué desgracia... y en qué mal momento!», como si hubiera algún buen momento para estas cosas o no fuera un hecho natural y previsible? Sin embargo, todo lo que sentimos depende de las cogniciones, ¡y queremos sentirnos bien!

Sufrimos emocionalmente en exceso cuando tenemos pensamientos anticipatorios negativos, es decir, padecemos por aquello que no está sucediendo. Sufrimos excesivamente cuando acumulamos acontecimientos o circunstancias adversas, sumando percepciones y valoraciones negativas que de hecho no tienen nada más en común que el hecho de que suceden ante nosotros. También se produce un sufrimiento emocional excesivo cuando damos un valor negativo exagerado a los acontecimientos y los comportamientos propios o ajenos y cuando utilizamos conceptos excesivamente dramáticos (insoportable, inaguantable, insufrible, horrible, terrible) ante situaciones que no se merecen esos calificativos. Este padecimiento innecesario también se da en situaciones previsibles, pero que, por no estar presentes, no solemos esperar que sucedan y, cuando éstas inevitablemente suceden, no las recibimos como cosas más o menos habituales de nuestra vida. En fin, sufrimos emocionalmente en exceso cuando no

percibimos las cosas de la vida como lo que son: cosas naturales de la vida. Ya lo decía Epicteto hace más de 1.900 años: «Las cosas son como son». No hace falta hacer inventos añadiendo más de lo que ya hay.

Las atribuciones y el locus de control

El hombre no se ve distorsionado por los acontecimientos, sino por la visión que tiene de ellos.

EPICTETO

Aleix era un paciente que asistía a la consulta por presentar un trastorno depresivo. Su sufrimiento emocional era continuo y su padecer, profundo desde hacía tanto tiempo que su memoria no alcanzaba a recordar. Era hijo único y había tenido una infancia solitaria. Tenía unos 40 años y estaba casado con Julia, con la que tenía dos hijas de 10 y 12 años. En una de las sesiones terapéuticas mantuvimos un diálogo como el siguiente, aunque tengamos que recordar aquello que dicen en italiano de «se non è vero, è ben trovato»:

—Ayer me sentí muy mal. Acabé encerrado en mi habitación llorando toda la tarde.

—¿Y qué motivó ese malestar? —pregunté.

—Al llegar del trabajo entré en casa y me encontré con que mis hijas estaban viendo la televisión. Me acerqué a ellas mientras me quitaba el abrigo. Las saludé esperando que se levantaran para darme un beso de bienvenida. Pero no me hicieron ni caso. Ni siquiera contestaron a mis palabras.

—Y te sentiste mal, ¿no?

—Sí, así fue.

—¿Te sentiste ignorado, despreciado, que no eras nada para tus hijas? —comenté.

—Me sentí profundamente triste. Pensé que yo debía importarles poco si preferían seguir viendo la televisión.

—¿No podías pensar que si no te respondían quizás era porque estaban interesadas en lo que daban en esos momentos?

Probablemente Aleix no podía pensar así. Él siempre partía de la idea, del convencimiento, de que «si alguien te quiere, debe demostrarlo en cualquier momento». Algo así como una competición: si prefieren la televisión es que no me quieren. Y si no me quieren, ¿qué hago yo en este mundo?... De igual manera hay otras creencias sumamente específicas: «Si mi pareja hace esto o aquello es que no me quiere» o «Si no hace lo que quiero es que no le importo» o «Si la gente me interrumpe es que no me respeta». Hay infinidad de creencias de este estilo que nos condicionan y condicionan nuestro estado de ánimo.

La relación que establecemos entre un hecho y una causa es una *atribución*. La solemos utilizar para determinar las causas de lo que nos sucede. Mentalmente atribuimos causas a los acontecimientos. Las atribuciones son, por tanto, cogniciones que

pueden hacernos sentir mal en situaciones que deberían ser satisfactorias o hacernos sentir peor y desproporcionadamente en relación con lo sucedido. Una de las dimensiones de las atribuciones es el *locus de control*, que puede ser interno o externo. Se habla de locus de *control interno* cuando la persona atribuye la causa de un hecho a la misma persona que lo vive. El locus de *control externo* es el que asigna la causa de un hecho fuera de la esfera de control de la persona. Atribuir el control interno o externo de forma adecuada nos facilita la vida; hacer lo contrario nos la suele complicar. Que una persona se atribuya el control de la lluvia puede generarle ciertos problemas. Pero seguro que se dificulta el aprendizaje emocional quien atribuye su estado de ánimo a acontecimientos externos, al comportamiento de los demás, al azar o a un supuesto determinismo biológico, sin tener él control de ningún tipo. Sin duda, nuestro estado de ánimo depende en gran medida de nosotros. Como ya decía Epicteto, el hombre no se distorsiona por los acontecimientos, sino por la visión que tiene de ellos. Así pues, es del todo importante tener claro que podemos aprender a controlar nuestro estado de ánimo, nuestras emociones; no estamos indefensos ante el azar de los acontecimientos.

Identificación y sustitución de creencias e ideas irracionales

¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio!

A. EINSTEIN

Elisa era madre de dos preadolescentes de 10 y 11 años que fue a la consulta del psicólogo movida por las continuas peleas entre sus hijos. Por cualquier motivo, a veces incluso sin causa aparente, y en cualquier lugar, discutían, gritaban, se insultaban y en ocasiones se enzarzaban a golpes. En cuanto los oía, Elisa intervenía intentando poner paz y, si era posible, hacer justicia, pues creía que en estas circunstancias el hijo mayor abusaba de su fuerza. Ante las explicaciones de su psicólogo, ella comprendió que lo mejor que podía hacer, justo en los momentos de pelea, era no intervenir, no pretender hacer justicia. «Déjalos que aprendan a convivir y a pactar su relación. En momentos de conflicto, aléjate, no digas nada y, en otros momentos, enséñales a compartir, negociar, confiar, respetarse y empatizar», le aconsejó el terapeuta. Después de escuchar las razones que se le daban Elisa salió de la consulta absolutamente convencida y dispuesta a poner en práctica los consejos que le habían dado.

En la visita siguiente y ante la pregunta de cómo habían ido las peleas entre los hermanos Elisa respondió:

—Todo sigue igual, si no peor. Estos hijos acabarán conmigo. No soporto oír cómo discuten o ver cómo se pelean. Siempre están igual.

—Pero ¿no lo tenías claro el otro día? ¿Qué te ha pasado?

—El problema está en que no puedo soportar que se peleen.

—¿Qué pensabas mientras tus hijos discutían?
—¡No lo sé, pero no aguanto más!
—¿Temes acabar en el hospital con alguno de ellos herido?
—No, no es eso.
—Supongo que tienes claro que esas situaciones pocas veces, muy pocas veces, acaban así, ¿no es verdad? ¿Crees que si se pelean es porque tú no les enseñas bien, que quizá la culpa de todo es tuya debido a que no has sabido educarlos y eso demuestra que eres una mala madre?

La Real Academia de la Lengua define como *creencia* el «firme asentimiento y conformidad con algo». También como «completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos». Entre las creencias que podemos tener las personas las hay racionalmente aceptables, es decir, que aceptan un mínimo de análisis racional. Sin embargo, hay creencias que no superan el más mínimo atisbo de racionalidad, aunque no por ello dejamos de creerlas, de prestarles completo crédito y firme conformidad. Algunos de los errores cognitivos más frecuentes los encontramos en la esfera de las creencias. Ciertas convicciones irracionales, profundas, enraizadas y no cuestionadas a menudo nos llevan a mantener actitudes equivocadas. ¿Nos podemos imaginar lo que puede representar emocionalmente tener que trabajar ocho horas diarias con la creencia de que tener que trabajar es un castigo? ¿Podemos hacernos una idea de lo que puede afectar a una persona creer que únicamente será feliz si consigue tener mucho dinero? ¿O lo que puede afectar a aquella otra persona el hecho de estar profundamente convencida de que su felicidad pasa por que los otros estén por ella, que sólo puede ser feliz cuando consigue que los demás la atiendan y reconozcan? Hay que recordar que, con el objetivo de sentirnos más seguros, las personas solemos ir por la vida confirmando que aquello en lo que creemos es cierto, en lugar de cuestionar nuestras creencias y convicciones, intentando averiguar las causas o razones que parecen evidenciarlas.

Las ideas irracionales y los pensamientos deformados

Con frecuencia, en casi todos los momentos de nuestra vida consciente, conversamos con nosotros mismos. Si el diálogo parte de ideas racionales y se ajusta a la realidad no nos genera problemas. Pero si es absurdo o parte de ideas irracionales e inexactas con respecto a lo real, es posible que nos comporte importantes dificultades, lo que puede ser motivo de estrés y producir trastornos psicopatológicos.

Las ideas absurdas y los diálogos internos erróneos con frecuencia son producto de partir de creencias irracionales. Pero en otras ocasiones es más que el fruto de percibir la realidad de forma equivocada. El error cognitivo se puede dar por exageración y magnificación. Veamos un ejemplo: «Es horrible haberme equivocado», en lugar de: «No me gusta haberme equivocado. Procuraré aprender la lección para no cometer más este error». Aquí, el error en la valoración de la cuestión bien pudiera estar basado en una

creencia de perfeccionismo. Hay personas que permanentemente van por la vida con el convencimiento, la autoexigencia, de que hay que hacerlo todo bien y, por tanto, es fácil que otorguen una importancia exagerada a sus propios errores.

Aaron T. Beck y Albert Ellis han sido, quizá, los principales precursores de la terapia cognitiva, que se ha mostrado altamente eficaz en el tratamiento psicológico de un gran número de trastornos psicopatológicos. Ambos coinciden en señalar los errores cognitivos como la principal causa de muchos trastornos, y no únicamente de trastornos emocionales o afectivos. No es mi intención hacer una compilación de tesis de la terapia cognitiva, pero sí es importante realizar cierto análisis de los principales errores cognitivos. En relación con éstos Beck menciona los terrenos donde solemos cometer mayores errores:

- visión negativa de uno mismo,
- tendencia a la interpretación negativa de sus experiencias,
- visión negativa del futuro.

En el procesamiento de la información, según este autor se pueden producir las siguientes distorsiones:

- *Inferencia arbitraria*: avanzar conclusiones sin pruebas que las apoyen.
- *Abstracción selectiva*: centrarse en un detalle fuera de su contexto, ignorando información.
- *Generalización excesiva*: elaborar una regla general a partir de hechos aislados.
- *Maximización y minimización*: errores de significación o magnitud del acontecimiento.
- *Personalización*: tendencia y facilidad para atribuirse... sin base suficiente.
- *Pensamiento absolutista, dicotómico*: clasificar las experiencias según una o dos categorías opuestas.

Albert Ellis señala quince tipos de pensamientos deformados como principales errores cognitivos:

1. *Filtraje*: sólo se ve un elemento de la situación y se excluye el resto. Al no valorarlo dentro de un contexto, los pensamientos negativos alcanzan dimensiones exageradas respecto a lo que realmente son mientras que no se filtran todos los aspectos positivos de la situación.
2. *Pensamiento polarizado*: insistencia en las elecciones dicotómicas; se tiende a percibir de forma extremista, sin términos medios. Se es bueno o malo, perfecto o fracasado.

3. *Sobregeneralización*: extraer conclusiones generalizadas a partir de un solo hecho o sin suficiente evidencia. Por ejemplo, si cometemos un error al hacer algo, pensamos que nunca nos saldrá bien.
4. *Interpretación del pensamiento*: hacer juicios sin conocimiento o información suficiente. La persona adivina lo que los demás sienten respecto a ella: «Se comporta así porque tiene celos» o «Dice esto porque piensa que somos tontos».
5. *Visión catastrófica*: los pensamientos catastrofistas a menudo empiezan con las palabras: «Y si...». Al oír a otro relatar una historia, piensa: «Y si...», y empieza a preguntarse si esto le podría suceder a él. Los «y si...» pueden dar lugar a una interminable lista catastrófica.
6. *Personalización*: tendencia a relacionar algo del ambiente con uno mismo. Un aspecto importante de este error cognitivo es el hábito de compararse continuamente con los demás. Se suele interpretar cualquier señal para analizarse y valorarse a sí mismo. La persona cree que lo que hacen o dicen los otros es alguna forma de reacción hacia ellos.
7. *Falacias de control*: hace referencia a dos tipos de pensamiento. La persona que se cree externamente controlada se siente indefensa e impotente. Otras personas o cosas son los responsables de todos sus actos. En el otro extremo se encuentra la distorsión del que se cree responsable de todo y de todos.
8. *Falacias de justicia*: se basa en la aplicación, como valor prioritario, de lo justo o injusto a todo acontecimiento. A menudo se expresa con frases condicionales: «Si me quisiera, no lo haría», «Si no lo hace es por...».
9. *Razonamiento emocional*: lo que uno siente debería ser verdad. Todas las cosas negativas que se sienten deben de ser verdaderas porque así se perciben.
10. *Falacia del cambio*: supone que una persona cambiará para adaptarse a nosotros si se la presiona lo suficiente. La atención y los esfuerzos se dirigen hacia los otros porque la felicidad se encuentra en conseguir que los demás satisfagan nuestras necesidades.
11. *Etiquetas globales*: se etiqueta con algún contenido de verdad, pero se generalizan una o dos cualidades de un juicio negativo. Por ejemplo, una persona que rehúsa hacer un favor a otro se considera un completo egoísta.
12. *Culpabilidad*: distorsión muy generalizada basada en la necesidad de encontrar un culpable a fin de sentirse más aliviado. Con frecuencia implica que otro se convierta en responsable de lo que realmente es nuestra responsabilidad o, por el contrario, la persona se culpa a sí misma de todos los problemas ajenos.
13. *Los «debería»*: tras esa palabra se suele esconder una radicalización del pensamiento y de las actitudes. Las reglas sobre cómo deben ser las cosas y los comportamientos dictan sentencia y lo que se aparta de ellas es inaceptable. Bajo esta distorsión la persona acostumbra a ser fiscal, juez y verdugo.

14. *Tener la razón*: tener o no tener la razón es el criterio principal por el cual deben regirse las relaciones humanas. Es el valor supremo por encima del cual nada se sitúa. Estas personas nunca se equivocan, pues tienen la razón de su parte. No están interesados en la posible veracidad de una opinión diferente a la suya.
15. *Falacia de la recompensa divina*: distorsión que lleva a la persona a comportarse siempre «correctamente» para algún día cobrar la recompensa. Con su sacrificio y esfuerzo espera cobrar algún día por ello y se resiente cuando comprueba que la recompensa no llega.

Ciertamente, podemos observar aquí reflejados la mayoría de los errores cognitivos y nos pueden ayudar a identificar los propios y, así, aprender a modificarlos. Veamos un ejemplo muy frecuente, por cierto: recibimos una mala noticia, como que una pareja, amiga nuestra, ha decidido separarse. Es muy frecuente observar que la primera reacción es de más o menos sorpresa y la segunda es la búsqueda del culpable para «colgarlo de un pino o desterrarlo del paraíso». En un segundo estamos haciendo de fiscal, juez y verdugo. Algo así como matar al mensajero. La cuestión es hallar un culpable con el fin de sentirnos mejor.

Entrenamiento para la mejora cognitiva

Práctica de pensamiento positivo

Por naturaleza, todos los seres humanos tenemos aspectos y cualidades positivas. También, y en función de nuestra imperfección, nuestras características mejorables nos hacen particulares. Con alguna frecuencia, en la clínica, nos encontramos con personas que únicamente saben reconocer sus aspectos y características negativas. En la medida en que podemos cambiar o modificar algún aspecto no debemos referirnos a él como negativo. Todas las personas tenemos aspectos positivos y todos tenemos aspectos... mejorables. Tal como hemos afirmado anteriormente, las personas somos lo que practicamos. A menudo no nos paramos a pensar en nuestros aspectos positivos, en los de los otros o en los de la vida misma por falta de costumbre, porque no nos lo hemos propuesto nunca, porque no sabemos o porque nadie nos lo ha enseñado. Lo cierto es que no somos más positivos porque no practicamos. Nuestra autoestima depende en gran medida de que seamos capaces de mantener un diálogo positivo con nosotros mismos y sepamos reconocer esas cualidades. Hágase usted un favor. Cada media hora, deténgase y piense sobre los aspectos positivos que hay en usted y en su entorno. Un mínimo de veinte veces al día son más de siete mil al año. Recordemos una vez más que somos lo que practicamos.

Esta práctica debe hacerse extensiva y observar y recordar los aspectos positivos de los otros, de aquellas personas de nuestro entorno, de nuestros seres queridos. Y también los aspectos positivos de nuestra vida.

En el caso de los otros, como veremos al abordar el tema de las habilidades sociales, es importante saber verbalizar esas características positivas. En los menores, esto resulta de vital importancia, puesto que no sólo su autoconcepto depende en gran medida de lo que les dicen los mayores, sino que mediante los comentarios que reciben de ellos elaboran los elementos para valorarse en el futuro. ¡Cuántas personas no reconocen en sí mismas nada positivo por el simple hecho de que nunca nadie reconoció en ellas tales características y no han aprendido qué valores son éstos! Ante la petición de que enumeren sus aspectos positivos, suelen decir: «¿posi... qué, yo?».

Detención y cambio de pensamiento

Como el lector ya habrá observado estos errores cognitivos son bastante frecuentes. Ya hemos afirmado con anterioridad que los seres humanos no somos precisamente unos lince en eso de pensar. El proceso que seguir para la adquisición y entrenamiento de unas más adecuadas habilidades cognitivas consiste en primer lugar en identificar el error o distorsión para después sustituir esa creencia por otra más racional. Veamos algunos ejemplos. Ante la idea: «Y si yo también tengo un cáncer...» podemos anteponer: «No hay prueba alguna que demuestre que yo tenga un cáncer». Sustituye la expresión: «No puedo soportar...» por «...o sí que lo puedo soportar, aunque no me guste». «Es horrible el error que he cometido» se puede sustituir por: «No me gusta haberme equivocado. Aprenderé para que no me vuelva a ocurrir». «Llevo media hora esperando. Seguro que le ha pasado algo» por: «Algo le habrá retrasado. Cuando lo vea, lo primero que haré será preguntarle. Seguro que, como otras veces ha ocurrido, tendrá alguna explicación. No es necesario que imagine nada negativo».

Una estrategia útil para mejorar el estado anímico consiste en estar presto a valorar los sentimientos y emociones, por lo menos cuando no nos sentimos bien. Averiguar qué pasa por nuestra cabeza. Evaluar si es un pensamiento proporcional y adecuado o exagerado e impreciso. (No es lo mismo pensar: «Es horrible haberme equivocado» que: «No me gusta haberme equivocado. Procuraré aprender y que no vuelva a ocurrir».) Debemos reformular el pensamiento de manera más equilibrada, proporcional y precisa. Y, por último, observar cómo se siente uno. Es, en síntesis, lo que se ha venido llamando «reestructuración cognitiva». Así pues, en primer lugar debemos identificar el error o distorsión y luego analizarlo y sustituirlo. Con frecuencia podemos no ser conscientes del motivo por el que nos sentimos mal. No deberíamos permitirnos llegar a decir: «Hace tres días que me siento mal y no sé por qué». Hay otra práctica muy conveniente que consta de cuatro fases:

• Primera fase: *¡parar de pensar!* Como suele decirse: «¡Eh, tú, quieto parao!». Es preciso observarse a uno mismo, estar alerta y hacer que se encienda la alarma ante los sentimientos y las emociones negativas. Si se puede hacer en tres minutos, que no sea en tres horas y, menos aún, en tres días.

• Segunda fase: *relativización*. Los acontecimientos de la vida, los comportamientos propios o ajenos tienen la importancia que les damos. Así pues, conviene que revisemos si le estamos dando esa importancia relativa o, como a menudo ocurre, estamos dándole una excesiva relevancia. Es importante que observemos que, con frecuencia, no valoramos en su justa proporción la realidad que tenemos delante. «¡Sólo son cosas de la vida!» «¡No pasa nada que no sea normal y previsible!» «¡Que no me guste no quiere decir que sea un drama!» En un altísimo porcentaje de las ocasiones en que nos sentimos mal, la causa es la forma exagerada y desproporcionada en que percibimos la realidad.

• Tercera fase: *sustitución del pensamiento*. Dice un proverbio tibetano: «Quizá no puedas impedir que los pájaros revoloteen alrededor de tu cabeza, pero sí puedes evitar que hagan nido en tus cabellos». Habría que añadir que, como los pájaros, los pensamientos negativos, pasado un cierto tiempo, ya no se acercan allí donde nada tienen que hacer. Si practicamos el no pensar en ellos, cada vez sobrevendrán menos, durarán menos y harán menos daño. Al final, lo habitual será que no aparezcan, como los pájaros del proverbio tibetano.

Se imagina que está en su casa. Son las 7 de un día cualquiera. Luce el sol y hace un día fantástico. Está haciendo una pequeña maleta, pues se va de viaje. No tiene sueño y está pletórico. Después de desayunar sale a la calle y coge fácilmente un taxi. Se dirige al aeropuerto; podemos visionar el trayecto: sube a un avión y se sitúa en la parte delantera a la derecha, junto a una ventanilla. El despegue es suave. Al rato, por la ventanilla se observa un majestuoso paisaje de montañas nevadas. El avión comienza a descender y aterriza en uno de los aeropuertos de París. No importa si es el de Orly o el Charles de Gaulle. Sale del recinto y coge otro taxi hasta el centro de la capital francesa. Llega a un hotel de cinco estrellas, con una suite de maravilla. (Puesto que es gratuito, lo montamos bien.) Desde la gran terraza se divisa una vista fantástica: París a los pies, con Notre Dame y la Torre Eiffel al fondo... Hace un día estupendo... Por la noche se encuentra cenando en uno de esos restaurantes flotantes, esas barcas de vidrio desde las que se divisa el París nocturno. Ahora puede imaginarse un grupo que interpreta suaves melodías, una mesa con dos velas, la cena que más le apetezca... la compañía que quiera, la noche por delante...

Dicen que un clavo saca otro clavo. Pues bien, un pensamiento saca otro pensamiento. Si usted ha seguido la historia me permitirá unas observaciones. En primer lugar usted ha pensado lo que ha querido. Podrá decirme que se lo he sugerido, pero la verdad es que usted ha pensado en ese viaje si ha querido. En segundo lugar, dado que

es una situación sugerente, quizá para una mayoría, nos lo hemos pasado bastante bien imaginándonos esa «película». En tercer lugar, si estaba usted concentrado, no pensaba en otra cosa. Y, por último, no nos lo hemos pasado mal.

Cuando nos encontramos ante pensamientos reiterativos, cuando estamos muy preocupados, cuando no podemos sacarnos una idea de la cabeza, la técnica de sustituir un pensamiento por otro es altamente eficaz. Nos podemos imaginar cuantos viajes deseemos, a París o a donde usted prefiera: son gratis. Se puede imaginar cualquier «película» o historia con tal de que sea positiva. No vaya usted a imaginarse que secuestran el avión, que se hunde el barco o algo así. El tiempo que debe invertir es de cuatro o cinco minutos por cada sustitución.

- Cuarta fase: *cambio de actividad*. Sin duda, para la mayoría de los mortales es difícil permanecer inactivo, con la cognitiva como única actividad más allá de la supervivencia, y pretender controlar pensamientos negativos y reiterativos. Podemos imaginarnos a un adolescente tumbado en el sofá, sin hacer otra cosa que pensar que él nunca será capaz de ser como los demás; él siempre ha sido y será inferior a los otros. Aunque intente una y otra vez visualizar una película de aventuras en la cual él es Tarzán en la Amazonia o en África, será difícil alcanzar el cambio cognitivo necesario. En ese caso, debe recurrir a la estrategia de distraer el pensamiento, cambiar de actividad. Quizás en otro momento deberá revisar esa creencia irracional.

Los expertos en técnicas cognitivas han comprobado que los cambios en los hábitos de pensamiento pueden empezar a interiorizarse al cabo de dos o tres semanas después de haber iniciado la práctica, aunque el proceso puede durar varios meses antes de convertirse en automático.

Otras prácticas cognitivas: aprender a relativizar

No acumular: si observamos que tendemos a acumular acontecimientos «en sentido vertical», sumando acontecimientos y sucesos normales de la vida, y «hacer una montaña de ellos», es importante poner las cosas en tres dimensiones, cada una por su lado, y no pensar en términos como: «Y encima... sólo me faltaba esto...». Que nuestra pareja esté enfadada, nuestro hijo haya suspendido cuatro asignaturas y nuestra compañera de trabajo esté enferma no son acontecimientos que tengamos que relacionar entre sí, y menos aún debemos acumular un «...y encima se ha estropeado el coche». Cabe preguntarse, ¿encima de quién?

Marcar la distancia en el espacio: es una práctica adecuada cuando observamos una tendencia a la preocupación excesiva o a exagerar la importancia de ciertos acontecimientos o comportamientos propios o ajenos. Observe el lector cómo su silla puede viajar a la Luna. Desde allí, puede observar la Tierra: más de 6.000 millones de personas... y visualícese en su lugar, preocupado. Esto nos ayuda a no sobredimensionar y a relativizar nuestras preocupaciones excesivas.

Marcar distancia en el tiempo: me explicaba un paciente que la noche anterior no había podido cenar ni dormir. Al preguntarle por qué, su respuesta fue rápida y concisa: ¡el resultado fatalmente adverso de su equipo de fútbol, que había sido derrotado a domicilio por el colista de la clasificación! Le pregunté cuál había sido el resultado de ese mismo partido durante la temporada anterior y dijo que no lo recordaba. «Hágase un favor —le aconsejé—, mire el resultado de ayer desde el año que viene...» Es otra de las estrategias que nos ayudan a relativizar nuestras cogniciones exageradamente negativas y que afectan en exceso en nuestro estado de ánimo.

Pensamientos de afrontamiento positivo del estrés

El hecho de hallarse ante una situación de presión no significa necesariamente que tenga que sufrir estrés. El estrés se produce cuando hay una percepción de descontrol de esa presión, lo que da lugar a cierto nerviosismo o a sentirse distorsionado. También aparecen diversas manifestaciones somáticas, como insomnio, inapetencia sexual o pérdida del apetito, por poner algún ejemplo. En esas situaciones, por regla general, no hemos aprendido a reaccionar de manera adecuada y debemos aprender otra forma de responder. Las técnicas de afrontamiento nos permiten hacerlo. Veamos en síntesis en qué consisten.

En primer lugar, es necesario observar y reconocer aquellas situaciones en las que solemos sentirnos mal, percibimos una ansiedad excesiva, es decir, las situaciones estresantes para clasificarlas de menos a más generadoras de ansiedad. En segundo lugar, es importante descubrir el lenguaje interno que usamos en tales situaciones. Acostumbra a ser un lenguaje cargado de mensajes negativos, infravaloradores, incapacitantes y provocadores de mayor ansiedad, como: «No seré capaz...», «Seguro que no lo sabré hacer», «Me equivocaré y haré el ridículo», etc.

Los mensajes negativos como los citados se pueden sustituir por los siguientes o por similares:

- *Antes de la situación:*

- «Lo puedo hacer suficientemente bien».
- «No hay nada que demuestre que no lo puedo hacer.»
- «Lo que no sé lo puedo aprender.»
- «No me preocupa lo que los otros piensen o digan de mí.»
- «Es lógico que esté un poco nervioso.»
- «No es necesario que me compare, no tengo por qué ser como los otros.»

- *Durante la situación:*

- «Lo estoy haciendo lo mejor que puedo».

- «Haz tres respiraciones profundas.»
- «No le des más importancia de la que tiene.»
- «Pronto habré acabado y me sentiré bien.»
- «Ves con orden. Una cosa detrás de otra.»
- «Lo estoy haciendo bien, lo mejor que puedo, y es suficiente.»

• *Después de la situación:*

- «Lo he hecho bien. He hecho todo lo que he podido».
- «¡Qué bien! Ahora me puedo relajar.»
- «Puedo hacer frente a estas situaciones.»
- «Puedo volver a hacerlo y me irá bien.»
- «Bien, ya lo he hecho, la próxima vez lo haré incluso mejor.»
- «Puedo estar satisfecho de mis progresos.»

Estas frases pueden servir para afrontar de forma positiva situaciones de presión y controlarla para que no se traduzca en estrés. Por supuesto, éstas no son las únicas frases válidas para conseguir este objetivo, pues sólo pretenden servir como ejemplo.

Técnicas de inoculación del estrés

Érase una vez una mujer casada desde hacía poco tiempo. Se acercaba el período de vacaciones. Habían decidido hacer un pequeño viaje al extranjero a un país en el que era imprescindible tener el pasaporte en regla. Pero tenían un grave inconveniente puesto que Anna, que así se llamaba la mujer, padecía de lo que se ha venido llamando «el síndrome del escribano». A la hora de escribir, y principalmente de estampar su firma en algún documento, su mano y antebrazo le temblaban hasta el punto de casi invalidarla en tal menester. Paradójicamente, Anna trabajaba en una oficina y entre sus funciones se encontraba la de firmar talones para los pagos de la empresa. En esas ocasiones, se escondía para que nadie pudiera verla en esa situación. Su máxima preocupación era que los demás no la vieran mientras temblaba. Anna creía que se moriría de vergüenza si fuera observada en un momento así. Pero debía firmar el pasaporte en presencia del funcionario o funcionaria correspondiente, y no se veía capaz de afrontar ese momento. Debían conformarse con otro plan de vacaciones que no incluyera pasar por eso.

Por indicación de su psicólogo, Anna se acercó a la oficina donde expendían los pasaportes con el fin de conocer «el escenario del crimen». Observó el local y la sala de espera. Vio la cantidad de personas que hacían cola y la cara de los policías y funcionarios que se encontraban allí. Se fue a su casa y, tras realizar un ejercicio que la dejó absolutamente sumida en un profundo estado de relajación, visualizó el inicio de la temida escena. Partiendo de su estado real, es decir, relajada en su cama, fue visionando

el trayecto hasta la oficina correspondiente. En posteriores sesiones visualizó la espera y la conversación con aquellos que se encontraban cerca y que, como ella, también esperaban. Simultaneando la concentración de ambos hechos, la relajación y la visualización con frases de afrontamiento positivo, fue capaz de visionar en diferentes sesiones toda la secuencia sin apenas sentir miedo ni ansiedad, ni siquiera cuando se veía firmando el pasaporte ante la mirada del funcionario de turno. Después de diversos ejercicios lo llevó a la realidad. La pareja pudo realizar las soñadas vacaciones.

La inoculación del estrés enseña a afrontar situaciones y experiencias estresantes y a relajarse ante ellas. Meichenbaum y Cameron diseñaron su programa de inoculación del estrés en 1974, que se ha demostrado altamente eficaz en el tratamiento del estrés y de diferentes trastornos de ansiedad. La técnica de inoculación del estrés permite desarrollar nuevas formas de reaccionar y aprender a relajarse ante aquellas situaciones en las que la respuesta habitual es el miedo o la ira. Las respuestas de miedo, ansiedad o cólera exageradas se producen según una secuencia en la que en primer lugar se produce la apreciación de peligro, amenaza o injusticia. No tiene por qué haber una clara relación entre lo que sentimos y lo que realmente sucede. Las emociones son la percepción de peligro, de las consecuencias esperadas o de la intencionalidad de los actos de los demás. En segundo lugar se produce la activación fisiológica: tensión muscular, sudoración, aumento de la tasa respiratoria o aceleración de la respiración, etc. En tercer lugar, se produce la percepción e interpretación de nuestras respuestas somáticas. La inoculación del estrés nos sirve para relajar la tensión y la activación fisiológica, al tiempo que nos ayuda a sustituir los pensamientos negativos por pensamientos de afrontamiento positivo al estrés:

- *Primer paso:* elaborar una lista personal de aquellas situaciones que reconocemos como causantes de estrés.
- *Segundo paso:* ordenar la lista de situaciones de menos a más estresantes.
- *Tercer paso:* elaboración de todo un paquete de frases personales de afrontamiento positivo.
- *Cuarto paso:* puesta en práctica de las técnicas de relajación, respiración profunda, relajando los músculos de todo el cuerpo y utilizando los pensamientos de afrontamiento positivo, al tiempo que se visualiza la escena o situación estresante. Es un «juego» a tres bandas: relajación y respiración profunda, frases de afrontamiento positivo y visualización de la situación.
- *Quinto paso:* práctica de todo lo apuntado en el paso anterior, pero enfrentándose al hecho real, y no sólo visualizándolo. El afrontamiento «en vivo» nos permite abordar situaciones que antes habríamos evitado o de las que fácilmente habríamos perdido el control emocional. El tiempo necesario para reemplazar la manera emocional de responder dependerá de la cantidad y calidad de la práctica y dedicación.

Veamos un ejemplo más de todo ello. Una mujer, en la consulta, comenta que en los quince días precedentes a la revisión ginecológica anual se siente nerviosa, inquieta y con dificultades para dormir. A medida que pasan los días, la situación llega a hacerse de difícil tolerancia: sudoración permanente, angustia, aceleración del ritmo cardíaco. En la sala de espera suele tener grandes tentaciones de irse. Al final, se somete a la revisión, pero lo pasa muy mal. Después del entrenamiento en los ejercicios de inoculación del estrés, tras «vivir la situación» con la tensión bajo control un cierto número de veces, entró en la consulta de su ginecólogo como Pedro por su casa.

A modo de resumen

Este capítulo empieza señalando la existencia en los seres humanos de sentimientos y emociones. Aunque todos pueden tener una función adaptadora, diferenciamos sentimientos y emociones positivas y negativas. Lo que sentimos depende de nuestra percepción de los acontecimientos, de lo que pasa por nuestra cabeza: las cogniciones. Necesitamos aprender a ser mejores pensadores. Solemos utilizar las atribuciones para justificar la causa de lo que nos sucede. También se repasa en este capítulo el concepto de «locus de control.»

En una segunda fase, se abordan los principales errores cognitivos, tanto en lo que se ha venido llamando «pensamiento primario» como en el terreno de las «creencias». Posteriormente, se exponen diferentes ejercicios para la mejora cognitiva, cuya práctica nos permite interiorizar una manera más positiva de sentir y de ser, dadas las repercusiones que esta práctica tiene sobre la autoestima, el autocontrol de la conducta, la estabilidad emocional y en la relación con los otros. Finalmente se explica el afrontamiento positivo y las técnicas de inoculación del estrés, para un mejor control emocional, principalmente ante la ansiedad, la hostilidad y las situaciones fóbicas.

Una mayor libertad emocional pasa ineludiblemente por el aprendizaje y práctica cognitivo. Es importante señalar que no hay dificultad sobrehumana en el entrenamiento si éste se lleva a cabo, pero la dificultad es insalvable si no lo realizamos.

Capítulo 5

CONVIVIENDO EN ARMONÍA

El empleo de habilidades de interacción social

En el fondo son las relaciones con las personas lo que da sentido a la vida.

G. VON HUMBOLDT

Pau era un niño de 10 años cuyos padres lo definían como problemático por su conducta explosiva, fácilmente irritable y con dificultad para controlar su cólera. Un día de los que acudió a la consulta dijo haber tenido problemas con su hermano mayor.

—Ayer me enfadé mucho con mi hermano.

—Y eso, ¿por qué? —le pregunté.

—Pues porque estuvo toda la tarde tocándome las narices —respondió como resumen.

—Quizá pensaste que era insoportable, que lo que te hacía era horrible y que era un asco tener que vivir con un tío como él, ¿no? —dije yo intentando adivinar fácilmente lo que debería estar pensando cuando se enfadó con su hermano.

—Pues sí. ¡Porque es un imbécil! —me respondió subiendo el tono de su enojo al recordar de nuevo la escena.

—Bien, tú eres un tío listo y sé que puedes hacer conmigo el siguiente ejercicio. Quiero que te imagines que tu hermano vuelve a tocarte las narices. Te vienen a la cabeza esas ideas de que es inaguantable, horrible e insoportable. Pero tú apartas esas ideas. Te paras, lo miras, haces un esfuerzo y piensas: ¡pobrecillo! Porque tú le quieres, ¿no?

—Si pienso así, ¿no me enfadaré? —me dijo un tanto incrédulo.

—Exactamente. Tú no quieres enfadarte, así que cada vez que tu hermano te toque las narices, te vendrá a la cabeza eso de insoportable, horrible y demás. Pero tú lo apartas de tu mente, le miras y piensas: ¡pobrecillo! Y ya verás como no te enfadas —afirmé convencido de mi victoria terapéutica.

Pasaron unos días y Pau volvió a la consulta. Y el diálogo que mantuvimos fue como sigue:

—Lo que me dijiste me ha ido muy bien. Mira, cada vez que mi hermano me ha tocado las narices yo he pensado ¡pobrecillo!, y no me he enfadado ni una sola vez en estos días.

—¿Ves qué bien? Ahora ya sabes cómo no enfadarte con tu hermano. Fácil, ¿no? —contesté orgulloso de tamaña victoria.

—Sí... pero ¿tendré que aguantar a mi hermano toda la vida? —me soltó como si hubiera estado guardando la pregunta todos esos días.

La anécdota verídica, al menos como la recuerdo, nos sirve para introducirnos en el tema siguiente: las habilidades de interacción. A Pau le contesté:

—Mira Pau. Ahora ya sabes cómo tener tu cabeza a 36,5 grados, que es tu temperatura natural, y no a 200, que es como te solías poner. Pues bien, después de esto te enseñaré cómo explicar a los otros que a ti no te gusta que nadie te toque las narices

Bajo la denominación de «Habilidades de interacción» incluimos todas aquellas estrategias que debemos aprender y practicar en nuestra relación con los demás para disponer de una mejor educación emocional.

Comunicación no verbal

Entre los elementos que intervienen en la comunicación entre las personas, uno de los más determinantes es posiblemente la comunicación no verbal. Según Albert Mehrabian el impacto de un mensaje se debe en un 55% a los movimientos del cuerpo, principalmente la expresión facial, muy por encima del factor verbal, es decir, las palabras (7%). Al factor vocal (volumen, tono, ritmo, etc.) le atribuye un 38% del impacto de un mensaje. Se suele entender por comunicación no verbal aquellos aspectos de la comunicación en los que no interviene la palabra, es decir, los factores tanto corporales como los vocales. Así pues, la comunicación no verbal hace referencia a aspectos corporales como la expresión facial, el contacto ocular, la gesticulación de brazos y piernas, la postura, la respiración y la distancia, pero también a aspectos como el tono, la resonancia, el volumen, la articulación, la velocidad y el ritmo.

Evidentemente, no todos tenemos que mejorar todos los aspectos citados. Pero es necesario revisar o pedir la opinión de otros sobre nuestras habilidades de comunicación no verbal, pues con frecuencia no somos capaces de observar con suficiente objetividad aquellas que podemos mejorar. Así, por ejemplo, a menudo vemos a personas que no miran a la cara a sus interlocutores, lo que dificulta la comunicación. Repasemos las principales habilidades:

Contacto ocular y expresión facial. Se suele mantener una mejor atención hacia el interlocutor cuando miramos a la cara de la otra persona, tanto si somos nosotros quienes hablamos como si es él. Es cierto que hay maneras y maneras de hacerlo y que la expresión de la cara también desempeña un importante papel. Estos aspectos deben adecuarse al contenido de lo que se está transmitiendo. No sería correcto, en el sentido de dificultar la comunicación, dar una mala noticia sonriendo o hacer una broma o explicar un chiste con la expresión facial totalmente seria, a menos que la situación lo requiera.

Gesticulación, postura y distancia. Aunque estos aspectos dependen en gran medida de hábitos y costumbres culturales, es importante corregir y adecuar las formas a esas costumbres. Ciertos gestos de brazos o piernas pueden ser considerados ofensivos en unas culturas y no en otras. Pero en todo caso es relevante, para la comunicación, acompañar las palabras de gestos para remarcar el lenguaje verbal. Es conocida la gesticulación latina, que contrasta con la menor expresividad anglosajona. En algunos países el contacto físico es más frecuente que en el nuestro y suele ayudar a mejorar la comunicación, puesto que facilita la expresión emocional de las palabras.

Mantener una distancia adecuada para cada ocasión sin invadir los espacios vitales de los otros, pero sin separarnos en exceso como para alejar la comunicación, es un aspecto importante de la comunicación no verbal. Edward T. Hall es considerado el padre de la *proxémica*, que estudia la utilización que se hace del espacio en la comunicación. Este antropólogo describió cuatro zonas diferentes que habitualmente utilizamos de forma inconsciente cuando nos relacionamos con los demás. Éstas son: distancia íntima (entre 0 y 45 cm), distancia personal (45-120 cm), distancia social (120-350 cm) y distancia pública (más de 350 cm). Estas zonas varían de una cultura a otra. Así, en la cultura latinoamericana la zona personal es mucho más cercana que la de los anglosajones.

Tono y volumen de la voz. El tono de la voz se modifica cuando se tensan las cuerdas vocales y hay que marcar los extremos en función de lo que estemos expresando. La modificación del tono en sus extremos nos ayuda en la expresión de sentimientos. Un tono monótono suele dificultar la atención del oyente.

Asimismo, la adecuación del volumen puede ser importante. Un volumen bajo suele estar asociado a confianza, atención y entendimiento, aunque también puede indicar falta de confianza o actitud pasiva. Una voz alta puede indicar intención de mando, demanda de reconocimiento de superioridad o agresividad. Hay que saber distinguir y adecuar estos aspectos a la intención del mensaje para mejorar su receptividad.

Escuchar activamente

Los hombres que dicen alguna cosa no son muy numerosos. Los que escuchan son aún más escasos.

ZUNDER

Entre los factores imprescindibles para el bienestar emocional, como ya hemos mencionado anteriormente, se sitúan las relaciones sociales: la cantidad y calidad de nuestras interacciones con los otros.

Toda interrelación entre los seres humanos se inicia cuando uno comunica y otro atiende. Uno habla y otro escucha. Pero a escuchar también hay que aprender. Escuchar es una técnica esencial para hacer y mantener amistades. Hace ya unos años los psicólogos norteamericanos Matthew MacKay, Martha Davis y Patrick Fanning escribieron un magnífico tratado sobre comunicación que publicaron con el título *Mensajes: El libro de las técnicas de comunicación*. Estos autores afirman que escuchar de verdad se basa en la *intención* de hacer una de las cuatro cosas siguientes:

1. Entender a alguien.
2. Disfrutar con alguien.
3. Aprender algo.
4. Ayudar o consolar.

La clave para escuchar realmente es querer y ponerse a hacerlo. Si te esfuerzas en concentrarte y escuchar activamente, tu manera de escuchar mejora en pocos días o semanas. Algunas personas tienen auténticas dificultades para escuchar por disponer de unos inadecuados hábitos y cometer ciertos errores que dificultan la escucha activa. MacKay, Davis y Fanning enumeran los siguientes:

1. Comparar o compararse.
2. Adivinar lo que el otro piensa. Hacer suposiciones.
3. Estar preparando tu siguiente comentario.
4. Estar interesado únicamente en algún tipo de información y desatender el resto.
5. Juzgar, etiquetar, prejuizar.
6. Pensar en otras cosas.
7. Dar consejos.
8. Buscar desacuerdos. Discutir.
9. Tener la razón. Hacer lo posible para evitar equivocarte.
10. Cambiar de tema. Hacer bromas para evitar.
11. Estar pendiente únicamente de agradar.

Para mejorar la habilidad de escuchar eficazmente sugieren cuatro pasos que seguir:

- a) Escuchar activamente requiere implicarse en la comunicación intentando aclarar y resumir lo que dice el otro, haciendo preguntas y procurando la retroalimentación.
- b) Escuchar con empatía implica intentar escuchar no sólo lo que nos dicen, sino también comprender lo que nos quieren decir y tener presente lo que pueden sentir con aquello que nos comunican. Para ello es fundamental disponer de un

mínimo de control emocional. La capacidad para escuchar disminuye naturalmente cuando alguien está enfadado o toma una actitud crítica o autocompasiva.

- c) Escuchar con apertura mental implica liberarse de prejuicios y estar dispuesto a cambiar de opinión sin miedo a no tener la razón. Es decir, estar dispuesto a escuchar sin juzgar ni condenar.
- d) Escuchar con conocimiento implica comparar aquello que se ha dicho con tu conocimiento personal, así como oír y observar las congruencias o, lo que es lo mismo, estar pendiente de pedir aclaraciones y reaccionar ante la discrepancia.

Asertividad

Se define la asertividad como aquella habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada, sabiendo defender los propios derechos y sin negar o desconsiderar los derechos de los demás. En la práctica, esto presupone el desarrollo de la capacidad para:

- Expresar sentimientos y deseos positivos y negativos de una forma eficaz sin negar o desconsiderar los derechos de los demás y sin crear o sentir vergüenza.
- Discriminar entre la aserción, la agresión y la pasividad.
- Discriminar las ocasiones en que la expresión personal es importante y adecuada.
- Defenderse, sin agresión o pasividad, ante la conducta poco cooperadora, apropiada o razonable de los otros.

Así pues, la aserción no implica ni pasividad ni agresividad. La habilidad de ser asertivo proporciona dos importantes beneficios:

- a) Incrementa el autorrespeto y la satisfacción de hacer alguna cosa con la suficiente capacidad para aumentar la confianza y la seguridad en uno mismo.
- b) Mejora la posición social, la aceptación y el respeto de los demás, en el sentido de que se reconoce la capacidad de uno mismo para reafirmar sus derechos personales.

Son ejemplos típicos de *comportamientos agresivos* la pelea, la acusación, la amenaza y, en general, todos aquellos comportamientos que significan o implican agredir a los demás sin tener en cuenta sus sentimientos. El comportamiento agresivo suele darse como consecuencia de un sentimiento de cólera o ira y no saber autocontrolarse. En general, la persona agresiva —o que se comporta agresivamente en un momento determinado— no suele sentirse satisfecha de sí misma y lo único que consigue es que los otros no quieran tenerla cerca e incluso puede generar fácilmente comportamientos agresivos hacia ella.

Se dice de la *persona pasiva* que no sabe expresar sus sentimientos ni sabe defender sus derechos como persona. La pasividad suele ser consecuencia de la falta de autocontrol de emociones como el miedo o la ansiedad. La persona pasiva, por regla general, no se siente satisfecha, ya que no consigue decir lo que piensa o siente y no hace llegar su mensaje a los demás. Suele sentirse insegura, poco aceptada y los demás pueden tenerla poco en cuenta.

La ventaja de aprender y practicar *comportamientos asertivos* es que se hacen llegar a los demás los propios mensajes al expresar opiniones y mostrarse considerado. Se consiguen sentimientos de seguridad y el reconocimiento social. Sin duda, el comportamiento asertivo ayuda a mantener una alta autoestima.

En todo caso, para aprender la técnica de la asertividad es del todo imprescindible tener muy claro el hecho de que tanto el estilo agresivo como el pasivo, por regla general, no sirven para obtener los objetivos deseados.

En el entrenamiento asertivo es importante conocer los tres estilos de toda conducta interpersonal (agresivo, pasivo y asertivo). Como segundo paso, es esencial identificar aquellas situaciones en las que se desea aumentar su efectividad, es decir, *¿cuándo* no se comporta de forma asertiva?, *¿quiénes* son las personas con las que no se comporta de forma asertiva? y *¿qué* desea conseguir de aquello en lo que ha fracasado con las conductas no asertivas? Una vez realizado este análisis se debe proceder al planteamiento de respuestas asertivas en aquellos casos que se han seleccionado, de manera que se realice un plan para afrontar la situación problemática de forma asertiva, identificando en este plan seis partes fundamentales:

- *Expresar*: qué es lo que se desea, lo que se necesita y cuáles son los sentimientos respecto a esa situación en concreto.
- *Señalar el momento*: es decir, elegir el momento adecuado para discutir el problema.
- *Caracterizar la situación*: describir el problema de la forma más detallada posible.
- *Adaptar*: la definición de sus sentimientos a los ya conocidos «mensajes en primera persona», a través de los cuales expresamos sentimientos sin evaluar o reprochar la conducta de los demás.
- *Limitar*: lo que significa ser claro y preciso en lo que deseamos comunicar.
- *Acentuar*: si contamos con la cooperación de los demás, conseguiremos que se den las circunstancias necesarias para mejorar. En aquellos casos en que sea necesario, podemos expresar las consecuencias negativas que implica la falta de cooperación y mejora.

Como podemos observar, la asertividad es un comportamiento que puede enseñarse, practicarse y generalizarse a muchas situaciones.

Habilidades de comunicación

Para conseguir una expresión eficaz se debe saber cuándo es necesario decir algo y no suponer que la gente ya sabe lo que piensas o quieres. Hay quien da por descontado que los demás ya le comprenden. Comunicar de forma directa y clara quiere decir explicitar realmente aquello que se quiere decir y no suponer nada. En todo momento hay que tener claro el objetivo del mensaje que se quiere transmitir y hacerlo de forma directa. De ninguna manera se debe preguntar lo que en realidad se desea afirmar. Asimismo, se debe mantener cierta congruencia entre lo que se dice y la comunicación no verbal.

Los mensajes deben ser relativamente inmediatos, después de que la situación se enfríe lo suficiente como para expresarlos. Si se inicia la comunicación bajo un alto grado de tensión, se corre el riesgo de no escoger los mensajes más apropiados. Pero si pasa demasiado tiempo, entonces el riesgo que se corre es el de exacerbar tus sentimientos o el de que se enfríe en exceso la motivación necesaria para la comunicación.

El concepto de «asertividad», como hemos visto, implica disponer de unas habilidades de comunicación adecuadas, es decir, saber utilizar unos mensajes que favorezcan mantener abierta la receptividad del interlocutor, y no mensajes cerradores y obstaculizadores de la receptividad de los demás. Cuando tenemos que comunicar un mensaje positivo para el interlocutor, no acostumbra a haber ninguna dificultad, pues estos mensajes suelen ser bien recibidos. Pero cuando el contenido es negativo, o no directamente positivo, es importante centrarse en expresar nuestros sentimientos y no en qué son los otros, qué hacen o qué dicen. El gran abridor y facilitador es el *mensaje «yo»*. «¡Qué bien lo has hecho!», «Tú sí has sabido entender el problema». El gran cerrador, es decir, obstaculizador y dificultador de la comunicación, es el *mensaje «tú»*. Así, no es lo mismo decir: «Tú nunca me comprendes» que: «Yo no me siento comprendido». Ejemplos de mensajes «yo» serían: «Quizá no me he explicado bien», en vez del mensaje «tú»: «Tú nunca te enteras de nada». También podemos decir: «No me lo creo», en lugar de: «Eso es mentira».

A continuación se describen dos listas. Una de obstáculos de la comunicación, cerradores de la receptividad de los otros; por tanto, debemos tenerla muy en cuenta a la hora de mejorar la comunicación. Debemos evitar los cerradores y los mensajes «tú», puesto que es una condición necesaria para el comportamiento asertivo. La otra lista es la de facilitadores y abridores que nos permiten la expresión asertiva.

Lista de obstáculos en la comunicación (cerradores de receptividad):

1. Tener objetivos contradictorios.
2. Lugar o momento poco apropiados.
3. Estados emocionales que perturban la atención, comprensión y recuerdo de los mensajes.

4. Acusaciones, amenazas y/o exigencias.
5. Preguntas de reproche.
6. Declaraciones del tipo «deberías».
7. Inconsistencia, incoherencia o inestabilidad de los mensajes.
8. Cortar la conversación.
9. Etiquetar.
10. Generalizaciones del tipo «siempre» o del tipo «nunca».
11. Consejo prematuro y no solicitado.
12. Utilización de términos poco precisos.
13. Juzgar los mensajes del interlocutor.
14. Ignorar mensajes importantes.
15. Interpretar y «hacer diagnósticos de personalidad».
16. Disputa sobre diferentes versiones de sucesos pasados.
17. Justificación excesiva de las propias posiciones.
18. Hablar «en chino».
19. No escuchar.

Para solicitar cambios, presentar quejas y expresar sentimientos negativos, el *gran cerrador* y obstaculizador de la comunicación es la utilización de *mensajes «tú»*.

Lista de facilitadores de comunicación (abridores de receptividad):

1. Elección del lugar y momento adecuados.
2. Estados emocionales facilitadores.
3. Escuchar activamente.
4. Empatizar.
5. Hacer preguntas abiertas o específicas.
6. Pedir la opinión.
7. Manifestar deseos y/o sentimientos utilizando mensajes en los que el sujeto es uno mismo y no los otros.
8. Los mensajes han de ser consistentes y coherentes.
9. Aceptar o estar parcialmente de acuerdo con una crítica.
10. Información positiva.
11. Recompensar.
12. Utilizar el mismo código.
13. Nombrar las condiciones y observaciones específicas.
14. Acomodar el contenido a las posibilidades o características del otro.
15. Expresar sentimientos.

El *gran abridor* de la receptividad y facilitador de la comunicación es la utilización de *mensajes «yo»*.

Defensa y respeto de los derechos personales

Un hombre nunca debe avergonzarse por reconocer que se equivocó, que es tanto como decir que hoy es más sabio de lo que fue ayer.

J. SWIFT

El comportamiento asertivo implica defender los derechos propios y respetar los *derechos personales* de los otros. Así pues, hemos de conocer estos derechos para aprender a reclamarlos, defenderlos y respetarlos en los demás. A menudo, debemos empezar por reclamarnos a nosotros mismos unos derechos, ya que los solemos desconocer o desconsiderar. Las personas tenemos, tú tienes:

- DERECHO a tener y cambiar de opinión y de ideas.
- DERECHO a tomar tus propias decisiones.
- DERECHO a cometer errores y, por tanto, a decidir aunque te equivoques.
- DERECHO a ser tratado con respeto.
- DERECHO a quejarte de cualquier crítica o trato con el que te sientas mal.
- DERECHO a decir «No» y no por esto sentirte culpable.
- DERECHO a hacer menos de lo que eres humanamente capaz de hacer.
- DERECHO a interrumpir para pedir que te aclaren las cosas.
- DERECHO a tomarte tiempo para tranquilizarte y pensar.
- DERECHO a negociar para cambiar.
- DERECHO a no tener que justificarte ante las otras personas.
- DERECHO a tener y expresar tus sentimientos.
- DERECHO a pedir información.
- DERECHO a sentirte bien contigo mismo.
- DERECHO a poder reclamar tus derechos.
- DERECHO a ser como eres.

TODOS TENEMOS DERECHO A SER COMO SOMOS.

Comunicaciones difíciles

Existen situaciones en las que nos es especialmente difícil expresar y comunicar aquello que queremos por temor a no ser comprendidos, preocupados por la reacción más o menos airada de los otros, por miedo a crear o tener conflictos o simplemente por no saber cómo decirlo. Como siempre que pretendemos comunicarnos con alguien, es importante escoger el momento adecuado para ello. Por regla general no debemos iniciar la conversación en momentos de estados emocionales alterados o ante situaciones conflictivas. Al día siguiente o después de unas horas puede ser más oportuno.

Tener claro el objetivo de la comunicación

En estas situaciones es recomendable centrarse en primer lugar en definir de una manera clara el objetivo de la comunicación. Veamos un ejemplo. Nos encontramos en un restaurante cenando con una amiga. Después de pedir y esperar que nos sirvan la cena resulta que la sopa que habíamos pedido está fría, por lo que llamamos al camarero. Éste se tiene por un gran profesional y, al pedirle que nos caliente de nuevo la sopa, se siente en la obligación de defenderse y nos dice:

—Perdone, señor, pero yo le he traído la sopa caliente. Hace media hora que está usted hablando con la señorita...

—Permítame —le interrumpo—. ¿Me podría calentar la sopa, por favor?

—No. Perdóneme usted. Fíjese si ha pasado tiempo que, mientras ustedes hablaban, me ha dado tiempo de llamar a mi suegra, puesto que tengo la mujer enferma y quería saber cómo se encontraba...

—Insisto —me ratifico, ya que tengo claro el objetivo de mi demanda—, ¿me podría calentar la sopa por favor?

(Obsérvese que a la mínima de cambio, de no tener claro el objetivo de la comunicación, podría estar hablando de la suegra de mi interlocutor. ¿Acabará tomándose la sopa fría?)

Declaración de principios

Para evitar posibles malas interpretaciones de nuestras intenciones es importante dejar claro, en primer lugar, lo que *no pretendemos* con nuestra intervención y, en segundo lugar, lo que *sí pretendemos*, lo que nos mueve: «Mira, con lo que voy a decir no pretendo molestar a nadie, ni crear conflictos, ni... Sólo pretendo comunicar una decisión que he tomado, o explicar mis sentimientos, o pedir un favor...». Así pues, «no pretendo» en primer lugar. Posteriormente, lo que «sí pretendo».

Ejercicio de empatía

Empatizar y demostrar a nuestro interlocutor que comprendemos y tenemos en cuenta su situación, sentimientos o características personales nos ayuda a predisponer positivamente al otro, a mejorar su receptividad y a limar o eliminar posibles falsas interpretaciones, en el sentido de no tener en cuenta sus sentimientos o necesidades. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

- «Yo ya comprendo que a ti te gusta...».
- «Me hago cargo de la situación por la que estás pasando...»
- «Comprendo que estés muy disgustado con lo que ha pasado... Yo lo comprendo.»
- «Creo comprender lo que sientes...»

Exposición de sentimientos

Es el momento de exponer lo que sentimos y cómo nos sentimos basando nuestra exposición en *mensajes «yo»* y no en *mensajes «tú»*, es decir, evitando acusar o culpabilizar a nadie de nuestros sentimientos, deseos u opiniones. Suele ser muy útil la utilización de mensajes genéricos o impersonales, centrando la atención en la idea que se desea transmitir y no tanto en las personas. En ocasiones, puede ser recomendable, en este punto, insistir en la declaración de principios, subrayando nuestras intenciones:

- «...pero me sentí poco respetado, injustamente culpabilizado, me sentí mal...».
- «Pensé que mis ideas no importaban y no eran tenidas en cuenta...»
- «...cuando esta mañana he oído lo que decías me he sentido profundamente herido, muy dolido y no he sabido ni he podido responder, pero quiero que sepas...».

Conclusión

Debemos concluir explicitando aquello que hemos expuesto como objetivo en la *declaración de principios*, es decir, realizando una petición, explicando por qué hemos mostrado esos sentimientos, exponiendo la decisión tomada, etc. Veamos algunos ejemplos:

- «Quiero que conozcas mis sentimientos para pedirte que la próxima vez los tengas en cuenta. Desearía que esto no volviera a suceder...».
- «...por tanto, quiero comunicaros que he tomado la decisión de que a partir de ahora...»
- «Así, te ruego que me ayudes en la solución de esta cuestión...»

Ciertamente, no hay ninguna garantía de que nuestro mensaje, ni la intención con la que lo comunicamos, sea comprendido. Tampoco hay garantía de que provoque un cambio en los demás. Sin embargo, la utilización de unas adecuadas habilidades de comunicación y de unas óptimas estrategias de intervención nos permite abordar, con mayores posibilidades, situaciones en las que a menudo acabamos por rendirnos por no saber llevarlas a término o por miedo a crear o tener conflictos con los demás.

Otras habilidades sociales

Unas habilidades sociales competentes nos permiten la participación eficaz en diversos aspectos de la interacción humana. Como seres sociales, adquirimos la mayoría de nuestros repertorios sociales mediante la imitación, el ensayo y error, y las instrucciones, en general poco estructuradas, de los mayores. Debido a esto, por regla

general, se aprende y se practica o no se aprende o no se practica alguna o varias habilidades. De ahí la necesidad de un aprendizaje y un entrenamiento estructurado. El uso del término «habilidades sociales» favorece la idea de que estas competencias pueden y deberían enseñarse de forma sistemática, utilizando las técnicas y los principios del aprendizaje. La enseñanza de habilidades sociales no sólo tiene una demostrada eficacia en el tratamiento de déficit, sino también en la prevención de ciertos déficit y del desarrollo de ciertos cuadros psicopatológicos (ansiedad, fobia social, depresión, toxicomanías y esquizofrenia). El niño socialmente hábil tiene mayor capacidad para desarrollarse en el complejo mundo social. Así, la enseñanza de habilidades sociales no debe considerarse exclusivamente como una estrategia terapéutica y debe aplicarse como una estrategia preventiva.

Existen varios programas al uso para la enseñanza de habilidades de demostrada eficacia:

- Presentarse y presentar a otra persona.
- Iniciar y mantener una conversación.
- Hacer y recibir cumplidos.
- Disculparse y pedir perdón.
- Presentar una queja.
- Dar una negativa o decir «No».
- Pedir un favor y pedir ayuda.
- Preguntar «Por qué».
- Solicitar un cambio de conducta.
- Defender los propios derechos.

Presentarse y presentar a otra persona

Cuando sabemos presentarnos y presentar a otra persona incrementamos la posibilidad de establecer nuevas relaciones con otros. Es una habilidad importante para establecer nuevas relaciones y amistades. El hecho de mencionar nuestro nombre o de dar información sobre nuestra procedencia o intenciones o la de otras personas facilita enormemente la relación social. Hay que aprenderlo y practicarlo. Es frecuente la ausencia de esta habilidad social, mayoritariamente entre niños y jóvenes, pero también entre adultos. Para la adquisición de este aprendizaje, como para todas las habilidades sociales, es útil la práctica en sesiones de entrenamiento de diversos papeles mediante escenificación de las distintas situaciones (*role playing*).

El contacto ocular, los gestos de la cara, las manos y los brazos, la postura que adoptemos y la distancia a la que nos hallemos respecto de la otra persona serán factores que deberemos tener en cuenta ante una presentación. Así pues, mirar directamente a los ojos de la otra persona facilitará la presentación, así como tenerla suficientemente cerca como para darle la mano o dos besos si es oportuno. Exactamente lo mismo para

presentar a otra persona. Así pues, en el hecho de presentarse o de presentar a otra persona tienen especial relevancia las habilidades de comunicación no verbal a las que con anterioridad nos hemos referido.

Iniciar y mantener una conversación

La conversación es el vehículo que usamos para intercambiar información entre las personas y es una habilidad que se suele adquirir a lo largo de nuestro desarrollo. Sin embargo, no todo el mundo tiene la misma facilidad para hacerlo.

Una conversación comprende tres fases: el inicio, el mantenimiento y el fin. El inicio de una conversación suele pasar por la presentación, el saludo o la pregunta; cualquiera de ellos pone en marcha el motor de la conversación. Para mantener una conversación se deben tener en cuenta tres aspectos: la escucha atenta de lo que dicen los demás, el planteamiento de preguntas abiertas y nuestra intercalada intervención con la explicación de nuestras experiencias y opiniones. Las preguntas abiertas son aquellas que permiten una respuesta amplia, mientras que las cerradas únicamente permiten una respuesta de pocas palabras e incluso respuestas monosilábicas. Así, no es lo mismo preguntar por las preferencias musicales del interlocutor que preguntar si le gusta tal o cual músico. Nuestras intervenciones deben permitir las suyas al otro y deben ser, por tanto, limitadas en su duración. Por último, por regla general, es importante saber ofrecer información personal y no mostrarnos como armarios, centrando toda la conversación en el otro.

Hacer y recibir cumplidos

Cuando alguien nos hace un cumplido, o sea, cuando nos dice algo positivo sobre nosotros, solemos sentirnos bien, y cuando hacemos un cumplido a alguien posibilitamos que esa persona se sienta bien y a su vez conseguimos sentirnos bien nosotros. Saber decir de forma adecuada y sincera y en el momento oportuno aquello que de positivo vemos en los otros suele tener un efecto positivo, tanto en el que se expresa como en su interlocutor.

Cuando se practica el hacer cumplidos se genera un entorno agradable que facilita la relación y la interacción con los demás. Del mismo modo, se suele facilitar el hecho de que los demás, a su vez, aumenten este tipo de intercambios. Así pues, es importante aprender a recibirlos. Por regla general, no debe responderse devolviendo el mismo cumplido. Entrenarse para diversas situaciones previsibles, aunque sea ante el espejo, puede facilitarnos el hecho de familiarizarnos con situaciones de este tipo y, por tanto, responder más fácilmente. Los cumplidos pueden referirse *a la forma*, haciendo referencia a aspectos externos como el vestido, el peinado, los complementos o los utensilios, o *al fondo*, es decir, a lo que se ha hecho o dicho y *a la presencia o existencia*.

Disculparse y pedir perdón

Una de las habilidades sociales que ofrece mayor dificultad entre algunas personas es la de saber disculparse. Ya en niños pequeños se observa tal dificultad. No vamos a entrar aquí en las causas que la originan. Como siempre, al que más le cuesta suele ser al que más le conviene aprender y practicar. Aprender a disculparnos y pedir perdón es una importante habilidad que, como todas las habilidades sociales, facilita las relaciones, y cuya ausencia puede ser motivo de especiales y específicas dificultades, principalmente en las relaciones de mayor proximidad. Saber reconocer cómo se siente el otro puede facilitar su aprendizaje, puesto que nos posibilita reconocer o detectar los sentimientos y las emociones negativas del interlocutor y nos facilita la disculpa. Cuando sabemos disculparnos, solemos sentirnos bien porque expresamos nuestros sentimientos, al tiempo que mejoramos nuestras relaciones. Hacemos que los demás comprendan mejor nuestros sentimientos y aprendemos a reconocer los sentimientos de los demás, lo cual repercute en una mejor calidad en la relación con nuestros semejantes.

Presentar una queja

¿Tenemos derecho a quejarnos cuando alguien hace algo que no nos gusta? ¿Podemos quejarnos o presentar una reclamación ante lo que consideramos abusivo, inadecuado o molesto? Evidentemente tenemos derecho a quejarnos y a no sentirnos mal cuando lo hacemos. Expresar quejas es una habilidad imprescindible para nuestro desarrollo emocional, pero requiere de tacto para hacerlo en el momento adecuado, y siempre debe tener una intención positiva y constructiva. Cuando conseguimos expresar una queja, reducimos la rabia, el miedo o la ansiedad. Además, presentar una queja o una reclamación es un derecho que debemos ejercer con cierta frecuencia y es importante saber realizarlo de forma adecuada. Una correcta y ponderada práctica de esta habilidad conlleva una mejora no sólo en las relaciones sociales, sino también en el desarrollo de nuestra autoestima, ya que mejora nuestra imagen respecto a la capacidad para la autodefensa.

Dar una negativa o decir «No»

La habilidad para rechazar o negarse a las peticiones de otro de forma que no se sienta personalmente rechazado, castigado o humillado requiere en primer lugar una adecuada expresión de nuestros sentimientos en relación con lo que nos están pidiendo. Hay que recordar que el otro siempre se sentirá mal ante cualquier respuesta nuestra si su percepción es negativa. Es decir, sus sentimientos dependen de él. Sin embargo, es sumamente necesario que la negativa se exprese en los términos adecuados, independiente de la respuesta del otro, pues son muchos los momentos en la vida en los

que debemos defendernos asertivamente de las presiones externas. En caso de no hacerlo, lo más probable es que nos sintamos frustrados o resentidos y, en todos los casos, impotentes.

Cuando aprendemos a decir «No» es importante saber escoger las palabras adecuadas para expresarlo de forma correcta y en el momento oportuno. Esto implica expresarnos sin culpabilizar o acusar, centrando el mensaje en nuestra opinión, nuestros sentimientos o nuestra decisión. Cuando defendemos nuestro derecho a decir «No» los otros saben cuáles son nuestros sentimientos, nuestras opiniones y nuestras decisiones, y ello suele conllevar sentimientos positivos. Por otro lado, aumenta la probabilidad de no tener que repetir la situación. En caso contrario, si no informamos o lo hacemos de una forma poco adecuada, aumenta la probabilidad de perpetuar la situación, ya que el interlocutor no conoce nuestra posición, nuestros deseos o decisiones. Ante una correcta negativa y una adecuada expresión de los sentimientos aumenta la probabilidad de que no nos vuelva a pedir aquello que estamos rechazando.

Pedir un favor y pedir ayuda

Obtener o no cualquier cosa depende de cómo lo pidamos. Pedir las cosas de forma adecuada y expresando exactamente lo que queremos hace que el otro sepa lo importante que es para nosotros lo que estamos solicitando. Es decir, es recomendable, para conseguir aquello que deseamos, tener empatía con el interlocutor. Por supuesto, también es una habilidad que nos facilita la interacción con los otros y que nos ayuda en la mejora de nuestras relaciones sociales.

Cuando expresamos nuestras peticiones de forma adecuada, es decir, asertivamente, aumentan las probabilidades de conseguir lo que pretendemos, y ello nos ayuda a mejorar socialmente, así como a mejorar nuestra capacidad para influir en los demás y nuestra autoestima. Debemos prever las posibles respuestas ajenas, entre las que hay que contemplar una posible negativa. Si las cosas suceden así, debemos asegurarnos de que el interlocutor ha entendido correctamente lo que le pedimos expresándonos más claramente y cuestionarnos si hemos elegido el momento adecuado. En cualquier caso, debemos recordar que nuestros objetivos, nuestro comportamiento, dependen de nosotros, no así los de los demás.

Preguntar «Por qué»

Parte del aprendizaje socioemocional de todos nosotros pasa por adquirir información sobre los otros y sobre el entorno, y una buena manera de aprender es preguntando. De hecho, es la habilidad para ejercer el derecho a pedir información. Esta información, además, puede ayudarnos a aclarar ambigüedades, errores y malentendidos que dificultarían nuestras relaciones posteriores.

Podemos preguntar «Por qué» de formas muy distintas, pero es preferible que, cuando lo hagamos, especifiquemos el motivo por el cual pedimos esta información. Aprender a preguntar «Por qué» nos permite conocer los motivos que llevan a alguien a pedirnos algo, nos ayuda a tomar decisiones sobre qué hacer y a comprender lo que se espera de nosotros. Cuando no lo preguntamos, podemos hacer algo sin saber por qué, y a las personas no nos suele gustar no comprender lo que tenemos que hacer ni por qué debemos hacerlo.

Solicitar un cambio de conducta

A veces la manera de actuar de nuestra pareja, de nuestros amigos o de nuestros compañeros nos molesta, pero ¿cómo decírselo sin herirle o humillarle, o sin crear conflicto? Una vez más aprender y disponer de unas adecuadas habilidades sociales desempeñan un papel importante a la hora de establecer una buena relación con los demás. Si no disponemos de ellas o no las utilizamos, sólo nos queda la resignación, que, a su vez, suele comportar sentimientos y emociones negativas, como ansiedad, rabia, ira e impotencia. Así pues, debemos conseguir que nuestro interlocutor esté informado, sin culpabilizaciones, de nuestros sentimientos y, en función de cuáles sean éstos, solicitar el cambio. Cuando nos expresamos así, el resultado suele ser muy positivo puesto que conseguimos que nuestro interlocutor sepa lo que deseamos al tiempo que le hablamos del problema con cortesía y respeto, lo que hace más probable que modifique su comportamiento. La percepción de nuestra habilidad para solicitar un cambio en el comportamiento y las actitudes de los demás tiene unas evidentes consecuencias positivas en las personas que la han aprendido y la practican.

Defender los propios derechos

Para aprender y practicar la defensa de nuestros derechos es indispensable que los tengamos claros y presentes, es decir, previamente debemos aprender a recordarlos y reclamárnoslos. Defender nuestros propios derechos implica informar y reclamar nuestros derechos a los demás cuando no nos sentimos tratados de forma justa, cuando hacen algo con lo que no nos sentimos bien o, simplemente, cuando no sentimos respetados nuestros derechos, ya sea intencionada o accidentalmente. Sobre cuáles son nuestros derechos ya hemos hablado anteriormente y a ese apartado nos remitimos. El hecho de aprender esta habilidad suele producir, en el que la practica, un aumento de su autoestima y un mayor sentimiento de defensa y fortaleza.

Educación en valores

Respeto

En toda convivencia se deben dar unos valores mínimos imprescindibles, como son el respeto, la tolerancia, la empatía y la honestidad. Respeto por encima de cualquier otra consideración. Con mucha frecuencia, los adultos ni practicamos ni enseñamos a los menores el más mínimo y necesario respeto. No hay ninguna consideración por encima del respeto. Así, no se puede justificar, en la convivencia cotidiana, la falta de respeto porque se crea tener la razón, aunque así fuere, ni porque el comportamiento del otro sea injusto; ni siquiera, porque se le haya faltado al respeto a uno. La falta de respeto nos da derecho a reclamarlo, pero no a faltar al respeto a nadie. El respeto se debe defender con respeto.

A la hora de enseñar a los menores respecto a un concepto tan amplio como el de «respeto» resulta necesario mencionar todas y cada una de las manifestaciones a las que se debe prestar especial atención. Hay que respetar a las personas en el trato, en su intimidad y en sus características físicas y mentales. Hay que respetar la opinión, la tranquilidad, la propiedad y la libertad de los otros. Hay que respetar el descanso, la confidencialidad, la dignidad, las decisiones y el derecho que todos tenemos a no tener que demostrar nada a nadie, ni a justificar nuestro comportamiento. En fin, hay que respetar el derecho que todos los seres humanos tenemos a ser como somos, seamos como seamos.

Tolerancia

De ese último principio nace el concepto de «tolerancia». Todos los seres humanos tenemos derecho a ser como somos. Como en el caso anterior, también hay que señalar y enseñar todos los terrenos de la tolerancia. Tolerar implica admitir, aceptar. Es la disposición a admitir en los otros una manera de ser, de pensar y de obrar diferente a la nuestra. Debemos tolerar las características diferenciales de cada persona.

Sin embargo, es frecuente que, aunque se comprendan el concepto y los límites de la tolerancia, ésta no se practique. La práctica de la tolerancia implica no sólo entender sus ventajas y ver los inconvenientes de la intolerancia. También implica pensar de la forma adecuada en cualquier momento: tener presente siempre, pensar, estemos ante quien estemos, que toda persona tiene derecho a ser como es. Una vez más topamos con la necesidad de aprender a pensar.

Empatía

Un antiguo y sabio proverbio dice que es imposible comprender a nadie sin ponerse en su lugar. La empatía debe entenderse aún más allá del conocido «ponerse en el lugar de los otros». La empatía es el valor por excelencia en cualquier tipo de relación entre seres humanos, pues también incluye el respeto y la tolerancia. Además, practicar la empatía nos permite el autocontrol emocional ante los otros. La empatía es la habilidad, la sensibilidad, para tener presentes las emociones, los sentimientos y las necesidades de

los demás. Ha sido histórico el uso del miedo para conseguir comportamientos supuestamente respetuosos. Hoy sabemos que el miedo no es un buen elemento educativo. Lo que nos ha de ayudar a autocontrolar y respetar es la práctica de la empatía.

Ciertos estudios avalan que la empatía es un rasgo que ya se observa desde los primeros días de vida del niño. Se puede nacer con unos rasgos de temperamento más o menos empáticos. Sin embargo, ello no impide que se pueda aprender y, por tanto, enseñar. Para la formación de la empatía es importante la conciencia de uno mismo. Cuanto más conscientes y conocedores de nuestros propios sentimientos y emociones seamos, más hábiles en comprender los de los demás seremos. El aprendizaje de la empatía se inicia con el propio conocimiento y sigue con el reconocimiento de los signos emocionales de las otras personas, con la identificación con los otros, con sentir sus sentimientos y con la habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro. Todo ello mejora la capacidad de prever los sentimientos de los demás. A partir de los 10 u 11 años los niños ya pueden disponer de la capacidad de imaginarse a sí mismos con las circunstancias y emociones de otra persona. Una palabra clave en el aprendizaje de la empatía es la compasión entendida como sentimiento de acercamiento y valoración del sufrimiento ajeno y el deseo de aliviarlo.

Hablar al pequeño de sus emociones y sentimientos y de los de los demás e intentar que se identifique con otro es una buena manera de promover la empatía. Hablar a los niños y adolescentes de nuestros sentimientos nos permite poder pedirles que los tengan en cuenta, tanto si se trata de sentimientos negativos como si es el caso de los positivos. Podemos pedirles que piensen en las emociones, los sentimientos y las necesidades de terceros, recordarles que tengan presentes estos aspectos antes de hablar y que tengan en cuenta cómo les gusta a ellos que los demás tomemos en consideración los suyos. Proporcionar la oportunidad de ayudar a otros y enseñar a observar los sentimientos positivos que ello puede promover también facilita el desarrollo de la empatía. Estas prácticas deben realizarse de forma habitual a lo largo de la vida cotidiana, obviamente de forma muy especial con niños y adolescentes poco dados a mostrar empatía.

Honestidad

La honestidad es un valor que se menciona con frecuencia y que, al mismo tiempo, se practica poco. Veamos un ejemplo para explicarlo: en una ocasión, un padre (o una madre) fue al circo con sus dos hijos. Al ir a comprar las entradas leyó: entrada de adultos, 20 euros; menores de 8 años, 10 euros. El padre se dirige a la persona que le atiende y dice: «¿Me da dos entradas de adulto y una de niño, por favor?». El dependiente los mira y dice: «Querrá usted decir dos entradas de niño y una de adultos, ¿no?». «No», le responde el padre y, señalando al hijo mayor, añade: «Éste tiene 8 años y un día». «¡Hombre, enrédeme un poco!», le dice el otro. «No, si no lo hago por usted. Es que por 10 euros me resulta muy barato explicar a mis hijos qué es la honestidad.»

¡Quién no recuerda que en alguna ocasión se le haya dicho: «Niño, si te preguntan, di que tienes 7 años»! Éste es uno de los muchos temas educativos donde la incoherencia es total y la ineficacia es absoluta. Desde tiempos inmemoriales, de generación en generación se ha venido diciendo a los niños ¡que no se dicen mentiras! Aún habrá algún inocente que se lo crea. Para acabar de arreglarlo se suele decir que al que dice mentiras se le caen los dientes. ¡Y no se les caen los dientes! ¡Y lo primero que escuchan muchos niños es aquello de: «Si llama alguien, dile que no estoy»! Deberíamos ser más honestos y aceptar que todos, alguna vez, decimos mentiras. Y no vale decir que las mentiras de los demás son mentiras, mientras que las nuestras son mentiras piadosas. Sin duda, es mucho más honesto decir la verdad. Debemos enseñar al niño que se sentirá mejor diciendo la verdad y creando confianza en sus palabras. Del mismo modo que la compasión es la base de la empatía, la confianza es la que fomenta la honestidad. Crear una base de confianza, y no de desconfianza, y la necesidad de no traicionar tan estimable valor es el principio que debe regir. Los menores suelen decir mentiras bien para evitar una bronca, bien para hacer aquello que desean, pero que saben que probablemente no podrían hacer en caso de que dijeran la verdad. Es importante proceder teniendo en cuenta lo siguiente:

- No reñir por el hecho de que el menor explique que ha tenido un mal comportamiento, ha cometido un error o ha hecho una tontería, puesto que lo único que se consigue es perder su confianza.
- Enseñar que una bronca no es más que una bronca, una advertencia.
- Enseñar que hacer siempre lo que uno quiere ni es celestial ni posible y que no hacerlo tampoco es infernal. Ya lo hará otro día.
- Agradecerle la confianza y que nos haya explicado lo que ha hecho mal.
- Reflexionar, analizar la cuestión y ofrecerle alternativas diferentes a su comportamiento para el futuro. Es importante que vea a los adultos como una ayuda a sus problemas, no como una amenaza.
- La confianza se debe ganar. No hay que mostrar al niño o adolescente ninguna duda sobre sus palabras. Si él lo dice, es cierto y no hay motivo para dudarlo.
- Se debe explicar al menor las ventajas de vivir en la confianza mutua y los inconvenientes que tiene la desconfianza.

En fin, la honestidad es un valor que hay que practicar y enseñar.

Habilidades de negociación

A lo largo y ancho de la vida, los seres humanos estamos negociando. Negociamos al pedir un aumento de sueldo o de paga familiar semanal, cuando compramos algo o cuando pides un cambio de conducta a otro. Cada vez que queremos que los demás

hagan algo que pueda provocar un conflicto de intereses estamos ante una situación de negociación. La negociación es una técnica, una habilidad, para conseguir algo de los demás sin ofenderles. La palabra clave en toda negociación es el acuerdo, es decir, llegar a una opción aceptada libremente por ambas partes. Por tanto, no se trata de imponer, ni de chantajear ni de ganar.

Ante toda negociación hay que tener presentes ciertos *inconvenientes* u obstáculos que la pueden dificultar o, incluso, hacer fracasar:

- Exigir.
- Vencer.
- Enredar.
- Mentir.
- Imponer.
- Negar derechos.
- Remarcar desacuerdos.

Existen unas condiciones favorecedoras de toda negociación o *necesidades* que hay que tener en cuenta:

- Negociar: permitir que el otro obtenga su beneficio.
- Respetar.
- Empatizar.
- Demandar lo que el otro es capaz de hacer.
- Saber ceder y conceder.
- Buscar acuerdos, puntos comunes.
- Nombrar condiciones específicas.

Toda negociación debe dividirse en tres fases:

1. *Fase previa* o etapa inicial, en la que hay que concentrarse en definir no sólo lo que deseas, sino también los extremos a los que estás dispuesto a llegar o en los que estás dispuesto a ceder. Definir el resultado ideal, así como el menos satisfactorio que estás dispuesto a aceptar.

2. *Exposición* o propuesta de los puntos de vista y sus argumentos. En este punto son importantes cinco cuestiones. La primera es la capacidad de escucha activa del otro, reclamando adecuadamente lo mismo del otro, es decir, la empatía. En segundo lugar, es importante tener muy claro el objetivo de la negociación, procurando no desviarse de él, pues si no tenemos cuidado, al cabo de un rato podemos estar hablando de no sé qué sin saber por qué. En tercer lugar, es recomendable no dar más argumentos de los necesarios. Se puede dar el caso de que, disponiendo de nueve contundentes argumentos, acabemos discutiendo sobre un dudoso décimo punto. Una cuarta

consideración es la conveniencia, en primer lugar, de remarcar los puntos de acuerdo, y evitar así encontrarnos en la situación contraria, donde se minimizan los puntos de acuerdo y se subrayan las diferencias. Una vez señalados los puntos de acuerdo, se redefinen y enumeran los puntos en los que hay que avanzar y negociar. Por último, no se debe personalizar ni confundir los hechos o las propuestas con las personas que los exponen.

3. *Reflexión* o nueva redefinición en caso de desacuerdo. Reevaluar los propios límites y valorar la posibilidad de modificarlos y de ceder en algo o no con tal de llegar a un acuerdo.

En todo caso hay que estar prevenido ante el caso de que la negociación fracase. Se debe prestar atención a la percepción para tener un adecuado control de las emociones. La negociación puede fracasar por varias y diversas razones. La más común es cuando se constata que no hay puntos de interés coincidentes. La negociación se pone difícil cuando una de las partes dispone de cierta superioridad de poder ante la negociación, cuando por una o ambas partes se toman posturas de intransigencia o de no cooperación, es decir, cuando alguien prefiere el conflicto a la solución o el juego es deshonesto por alguna de las partes.

Ejercicios de asertividad y comunicación

A continuación se exponen una serie de ejercicios para el lector, para utilizarlos como ejemplos en el entrenamiento de otros o, también, para sugerir otros ejemplos. En los dos primeros se expone la situación y tres supuestos de comportamiento mayoritariamente pasivo, asertivo o agresivo. El ejercicio consiste no únicamente en definir cuál de las tres opciones se trata, sino en explicar el porqué mediante la lectura de lo apuntado en este capítulo y repasando cada uno de los puntos señalados, tanto en las respectivas definiciones como en el uso de unas adecuadas habilidades de comunicación.

Hay que recordar que la asertividad implica la *expresión explícita* de lo que queremos decir, *defendiendo* nuestros derechos, pero *respetando* los de los demás y utilizando siempre unas adecuadas habilidades de comunicación. Es posible encontrar algún aspecto de los distintos supuestos que no concuerde exactamente con el comportamiento general. No se preocupe; es una estrategia intencionada a fin de que el lector pueda observarlo y darse cuenta de que no se trata de buscar la frase perfecta.

En los tres últimos ejercicios, la práctica consiste en elaborar una respuesta asertiva para cada caso, teniendo en cuenta también lo anteriormente expuesto.

Ejercicio 1

Situación

Vas a una tienda y ves una camisa que te gusta. Tú la quieres de aquel color, pero cuando te la pruebas, resulta que no es tu talla. La dependienta comenta que mañana tendrá la talla adecuada. Pagas la camisa y te da el recibo. Al día siguiente, cuando vas a buscarla no es del color que tú querías.

Supuesto 1

Tú la miras y dices:

—Pero, ¿qué camisa es ésta? Yo no había pedido este color...

—Sí, pero al verla he pensado que le iría bien este color a la cara y, además, es el de moda —dice la dependienta.

—Sí, todo lo que quieras, pero yo quiero la otra y si no la tiene quiero que me devuelva el dinero porque ya estoy cansado de que los vendedores me quieran tomar el pelo.

Supuesto 2

—Este color es diferente del que pedí, ¿no?

—Sí, pero al verla he pensado que le iría bien este color a la cara y, además, es el de moda —dice la dependienta.

—Sí, pero a mí me gusta más aquél... pero, quizá tenga razón cuando dice que me queda mejor. Pues vale.

Supuesto 3

—Pienso que éste no es el color que yo quiero y que había pedido.

—Sí, pero al verla he pensado que le iría bien este color a la cara y, además, es el de moda —dice la dependienta.

—Sí, pero me gusta más el otro y, si no tiene el color con mi talla, no quiero la camisa. Le agradecería que me devuelva el dinero.

Ejercicio 2

Situación

Un compañero de trabajo te encarga frecuentemente su trabajo para que tú se lo acabes, diciendo siempre que debe salir antes. Tú estás cansado y harto de esta situación y quieres acabar con ella. Viene y te dice: «Me falta acabar estos presupuestos, pero me tengo que ir. Te lo digo porque mañana han de entregarse a las 9».

Supuesto 1

—Mira, yo te lo haría, pero es que hoy no me puedo quedar.

—No me puedo quedar... Te lo agradecería tanto... —dice el otro riendo.

—Bien, si es tan importante, te ayudaré, pero sólo por hoy.

Supuesto 2

- Pero, ¿qué te has pensado? Estoy harto de que te aproveches de mí. No volveré a hacértelo nunca más.
—No me puedo quedar... Te lo agradecería tanto... —dice el otro riendo.
—¡Despídete! ¡No pienso hacerte ningún otro favor! ¡Olvídame!

Supuesto 3

- Mira, Juan, hasta ahora te he ayudado en tu trabajo. Entiendo que tengas cosas que hacer, pero estos presupuestos son de tu responsabilidad. Yo no puedo hacer tu trabajo además del mío.
—No me puedo quedar... Te lo agradecería tanto... —dice el otro riendo.
—No, Juan, no pienso hacer tu trabajo. No tengo nada en contra tuyo. Lo siento, pero no lo haré. Espero entiendas mi postura.

Ejercicio 3

Situación

Has quedado con el técnico para que venga a arreglar la lavadora. Pides permiso en el trabajo y te comprometes a recuperar el tiempo haciendo horas extra. Esperas, inútilmente, durante hora y media, pero el técnico no se presenta. Es la segunda vez que te ocurre. En la anterior ocasión, el técnico se disculpó argumentando un problema de índole familiar.

Ejercicio 4

Situación

Tu hijo, desde hace ya un tiempo, se ha vuelto especialmente desordenado. Ya le has pedido de mil maneras que sea más ordenado con sus pertenencias. Estás cansado de repetirle las órdenes, pero no modifica su comportamiento. Has decidido acabar con esta situación.

Ejercicio 5

Situación

Eres profesor de matemáticas de alumnos de 14 años. Uno de tus alumnos, últimamente con frecuencia, distrae a los compañeros. Tú le has advertido en diversas ocasiones. El alumno persiste en su actitud, llegando incluso a contestar de mala manera.

A modo de resumen

Por lo general, las personas estamos en constante relación con los demás. Para conseguir un mayor grado de libertad emocional es imprescindible disponer, es decir, aprender, practicar e interiorizar, de una adecuada interrelación. Una interacción positiva

con las otras personas incluye saber escuchar, comunicar de forma adecuada, defender los derechos propios asertivamente, respetando los de los otros, tolerando, empatizando, negociando y conviviendo con honestidad y utilizando de forma apropiada las habilidades sociales necesarias. Es lo que se ha tratado en este capítulo, donde, además, se ofrece al lector una serie de ejemplos para practicar habilidades para la interacción. Como ejemplos que son, pueden servir para sugerir nuevas aplicaciones y prácticas. Hay que tener en cuenta que el comportamiento asertivo implica la expresión implícita de lo que deseamos comunicar, utilizando unas adecuadas habilidades de comunicación. O lo que es lo mismo: abridores, y no cerradores de la comunicación.

Capítulo 6

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS MENORES

Consideraciones generales sobre la educación emocional de los menores

En la educación emocional de los menores se deben tener en cuenta algunas consideraciones que comentamos a continuación. Con frecuencia se oye decir a ciertos padres que tal o cual hijo, o todos ellos, les ha decepcionado, pues no está respondiendo a las expectativas que se habían formado de él. Probablemente es difícil no formarse expectativas, pero también lo es mentalizarse del hecho de que todos tenemos derecho a ser como somos y de que hay que *aceptar* en lugar de *esperar*. Si se acepta, no hay por qué sentir decepción.

Algunos mayores suelen sufrir cuando piensan en los peligros que acechan a sus hijos. A menudo sienten miedo, cuando no pánico, de que sufran un accidente, un fracaso o cometan algún error y, en su afán de «evitarlo», les agobian con consejos mil veces dichos y con frecuencia mil veces ignorados, logrando una eficacia cero. En otros casos, la influencia de tal actitud por parte de esos padres deriva en hijos que, en lugar de prudentes, son temerosos. Se pretende *prudencia* y se establece el *miedo*.

Cuando los adultos observamos ciertos errores, o lo que así nos parece, en hijos o alumnos y los convertimos en aspectos negativos, con cierta frecuencia también recurrimos a la crítica negativa y a la *culpabilización* a fin de corregir y enseñar. Pero los efectos suelen ser otros: disminuye la autoestima del menor y la confianza en las propias posibilidades. Lo mismo sucede ante las comparaciones con otros niños o adolescentes, pues se instala la idea de que no se es capaz de ser o hacer lo que son o hacen los demás, aceptando sin oposición su inferioridad. Es importante recordar que un error no es un fracaso y que equivocarse no sólo es humano, sino también deseable. Gran parte de lo que aprendemos lo hacemos mediante el error. Quizá sea mucho pedir, pero en estricta lógica cabría pensar: «Qué bien que me he equivocado; así podré aprender».

El menor, como todas las personas, necesita sentirse *aceptado y respetado* en y por lo que es, *valorado* en sus aspectos positivos, *querido y estimado* con manifestaciones explícitas de palabra y obra y *ayudado* en sus necesidades, y no culpabilizado, censurado, reprochado y agobiado.

No hace muchos años era general la idea de que los niños eran ciudadanos de segunda categoría. El adulto era frecuentemente desconsiderado, irrespetuoso y descalificador. Aún hoy, se oyen decir cosas como: «Cuando hablan los mayores, los niños se callan», «¡Tú calla que los niños de esto no entendéis!», «¡Tú calla y vete a jugar!». No nos estamos refiriendo al trato humillante y vejatorio, al que cabe considerar maltrato psicológico; únicamente pretendemos sacar a colación la creencia muy extendida durante siglos de que los menores eran poco menos que tontos y que debían ser tratados como tales. En cualquier caso, la mayoría de nosotros no oímos a los niños decir lo mismo que los adultos. No solemos escuchar a los niños porque son pequeños, más débiles, más jóvenes, están menos informados o simplemente porque no pensamos que puedan decir algo de interés. Incluso asumimos que ya conocemos sus sentimientos. Cierto es que los niños y los jóvenes, por regla general, acostumbran a ser poco empáticos con los otros, pero también es cierto que los adultos podemos ser menos empáticos con los niños que con los adultos. Y menos respetuosos. Y menos tolerantes. Y muy frecuentemente deshonestos.

Queremos que nuestros hijos o alumnos sean honestos, que no nos mientan, que nos tengan confianza. Y lo primero que hacemos es enfadarnos en cuanto nos explican algo que no nos gusta, en lugar de agradecerles la confianza. Luego manifestamos nuestras dudas respecto a su sinceridad: «¿Estás seguro de que fue así?», «¿No fuiste tú...?», «¿Estás seguro de que me dices la verdad?». O incluso mostramos más desconfianza con el típico y absurdo: «¡Confiesa la verdad...!». Y ya no hablamos de cuando registramos cajones, bolsillos o diarios personales. Por último, les enseñamos que deben ser honestos afirmando que no se dicen mentiras justo cuando acabamos de decirle que conteste el teléfono y diga que no estamos en casa. Enseñar honestidad con mentiras no es precisamente lo más coherente y honesto.

Los cinco miedos

Los adultos responsables de los menores solemos comportarnos ante ellos movidos por intensos sentimientos y emociones. De forma muy especial los adultos tenemos miedo y, más exactamente, cinco miedos, cinco circunstancias que nos producen un enorme miedo. Nuestra conducta como educadores puede y suele estar muy condicionada por ellos, pese a no tener, en muchos casos, conciencia de tales emociones. En relación con nuestros hijos y alumnos los padres y también los maestros tenemos miedo:

- a los accidentes,
- a los tóxicos,
- a los embarazos no deseados,
- al sida y otras infecciones,

- a la violencia, violaciones y otras transgresiones delictivas.

Conviene ser consciente de ello, ya que el miedo no es un buen acompañante de la educación. Es nuestra educación emocional la que debe mejorar en caso de que observemos que nuestros miedos nos atenazan y nos impiden tomar decisiones.

A la hora de educar es importante tener muy presente que estamos ante un ser humano singular y que tiene todo el derecho del mundo a esa singularidad. Son muchos los padres que afirman sentirse defraudados por sus hijos. Esto suele ser más frecuente al llegar a la adolescencia. Pues bien, si alguien se siente decepcionado es porque se ha formado unas expectativas que luego no se han visto realizadas. No deberíamos formarnos expectativas respecto a los demás, es decir, esperar. Es importante cambiar el verbo *esperar* por el verbo *aceptar*. El niño debe sentirse aceptado tal como es. Todos los seres humanos tenemos derecho a ser como somos y a ser aceptados. Educar en ningún momento debe implicar no aceptar.

Algunas pautas

Ante conductas inadecuadas por exceso

Por regla general, ante aquellas conductas y comportamientos que consideremos indeseables por exceso se debe mantener una ignorancia total. No proporcionar respuesta alguna. En otro momento, puede ser conveniente hacer las reflexiones oportunas, sin repetirse, sin culpabilizar y mediante los mensajes oportunos (véase el capítulo 5). Como hemos apuntado anteriormente, es necesario reforzar, alabar, reconocer o recompensar los comportamientos adaptados, principalmente los incompatibles con los indeseables.

Ante conductas inadecuadas por defecto

A menudo, en la consulta los terapeutas oímos decir aquello de: «Mi hijo es de aquella clase de niños que hay que decirle las cosas cuarenta veces». Estos comentarios nos llevan indefectiblemente a afirmar: «Mire, señor (o señora), no hay una clase de niños a los que hay que repetir las cosas cuarenta veces, pero sí hay una clase de padres que las llegan a repetir cuarenta veces». Veamos un ejemplo de la vida cotidiana. Usted puede ponerse en la piel de un niño y comprender lo que pasará por su cabeza cuando sus padres le ordenan irse a la cama la primera de las cuarenta veces que inevitablemente seguirán. El pequeño fácilmente puede pensar: «Ya sé que no es la hora de ir a la cama, pues faltan treinta y nueve». Y claro, así sólo se consigue desautorizarse a uno mismo.

Siguiendo con la regla general, hay que tener claro que, ante conductas inadecuadas por defecto, es decir, ante lo que el niño no hace y quisiéramos que hiciera, las consignas no deben repetirse más de dos veces. Y decimos dos por si a la primera no nos ha oído. Si lo que le pedimos al menor es importante, como por ejemplo levantarse de la cama, ir

a la ducha, salir de la ducha, vestirse o ir a la cama, la tercera orden no debe darse, debemos hacérselo hacer. Si, por el contrario, se trata de órdenes menores, como que lleve un objeto a la cocina, tampoco hay que insistir. Se deja de insistir. Pero, en nuevas ocasiones, hay que volver a pedirselo a fin de propiciar el éxito, ya que siempre que éste se dé, es decir, siempre que el pequeño obedezca, sea ante consignas importantes o no, se debe reforzar, reconocer y agradecer el cumplimiento.

Uso de la autoridad

Uno de los defectos más frecuentes en la educación actual es la renuncia al uso de la autoridad por parte de un gran número de padres con tal de no ser tachados de autoritarios. Pero los límites entre ambos son claros. Se debe ejercer la autoridad, y ello es deseable para los menores, en aquellas pocas ocasiones en que debe hacerse. No se trata de mandar y ordenar por el simple hecho de reafirmarse a través de la imposición, sin más razón y, por tanto, cayendo en un abuso de autoridad. Pero, por otro lado, no se puede pretender que los niños lo comprendan todo. En ocasiones debe prevalecer el criterio de los mayores y hacer uso de la autoridad que tienen. He aquí un ejemplo: si el traumatólogo recomienda al niño hacer natación por algún motivo, no hace falta preguntarle al niño si lo desea: debe ir. No debe ponerse ni a discusión ni en cuestión.

La hora del contrato

A cierta edad, a medida que los niños se hacen mayores, los padres suelen desear una mayor implicación en las tareas domésticas y una mayor responsabilidad personal del adolescente o del preadolescente. Éste, a su vez, suele necesitar y pedir mayores cuotas de libertad, disponer de dinero o poder tomar un mayor número de decisiones personales. A esa edad es recomendable establecer un pacto, un contrato, a fin de ligar ambas aspiraciones. Algunos padres piensan que sus hijos deben adquirir un hábito de esfuerzo por el simple hecho de que así comprenden lo que cuesta ganar las cosas. Incluso algunas veces los padres apelan a la *fuerza de voluntad* y se ponen a sí mismos como ejemplos que seguir por la voluntad que ponen en ir a trabajar. Frente a un hijo que no estudia lo suficiente se acude también en ocasiones a este argumento para aumentar la motivación ante el estudio. Pero suele suceder todo lo contrario: el hijo, después de buscar su fuerza de voluntad por los bolsillos y otros escondrijos, llega a la primera consecuencia, es decir, a la conclusión de que no tiene fuerza de voluntad. Segunda consecuencia: disminuye su autoestima. Tercera conclusión: se adapta a la realidad, es decir, «como no tengo fuerza de voluntad no hace falta que me esfuerce». «Nunca seré como los demás» puede ser la última conclusión.

Seguro que los padres que se comportan de esta forma actúan de buena fe. Por lo general, se limitan a decir a sus hijos aquello que también les dijeron a ellos, que «se debe ser responsable y tener fuerza de voluntad». ¿Se aprende a ser responsable por el

mero hecho de comprender que así debe ser? ¿O acaso los adultos actuamos siempre con responsabilidad? Lo que se acostumbra a llamar «fuerza de voluntad» en gran medida es necesidad. Si un adulto no va a trabajar, a los tres días está en la calle con todas las consecuencias que ello comporta. Por el contrario, si un alumno un día no estudia no pasa nada o casi nada, pues acostumbra a seguir teniendo el plato en la mesa, la ropa limpia en el armario, etc. Si no estudia durante tres días, tampoco sucede nada especial o casi nada. Pero aún hay más: si no estudia durante tres años tampoco pasa nada y si no estudia en dieciséis años, pues sólo pasan... dieciséis años. Los menores, como los adultos, necesitan una cierta motivación más allá de la comprensión racional. Nadie hace algo por nada. Nadie se esfuerza si no le reporta un cambio beneficioso cuando aún no se ha adquirido el hábito. Luego, una vez conseguido, cumplir con el mismo suele ser suficientemente gratificante.

Un adolescente comentaba que sus padres querían que cada día bajara la basura al contenedor, pero que nunca se acordaba y acababa haciéndolo su madre no sin un gran enfado diario. ¿Por qué debería recordarlo si no lo ha hecho nunca? ¿Comprender que debería ser así ya implica que uno dispone del hábito? Le pregunté si se acordaría de hacerlo si sus padres le dieran 6 euros y me respondió: «Por esa cantidad bajaría la basura de toda la escalera sin olvidarme un solo día». Los beneficios, los reforzadores pueden ser muy diversos y no siempre necesariamente monetarios. Hay muchas personas que trabajan o se esfuerzan en alguna dura tarea sin beneficio crematístico alguno, pero no sin alguna consecuencia positiva para ellos: sentimientos de satisfacción o de utilidad, porque mediante el esfuerzo se aprende algo o por estar cerca de la persona amada. También se da el caso del que hace un esfuerzo y mantiene la constancia para evitar alguna consecuencia negativa, como trabajar únicamente para no pasar hambre o recordar coger el paraguas sólo por no enfermar.

Es el momento de negociar la convivencia, de establecer un contrato motivador de los esfuerzos y de la constancia necesarios para la adquisición de ciertos hábitos. Al tiempo también sirve para indicar al niño o al adolescente el camino para conseguir aquello que desea y que los adultos consideren razonable y no entrar, así, en permanentes conflictos y discusiones por las exigencias mutuas:

1. Ambas partes deben relacionar y especificar sus demandas, procurando que las de los adultos no sean excesivas, pues más vale pocas y que se cumplan que muchas incumplidas. En cuanto a las demandas de los menores es conveniente dejar un margen para futuras mejoras.
2. Definir adecuadamente las condiciones en cantidades, tiempo, lugar, etc., tanto de lo requerido como del beneficio.
3. Establecer las correlaciones esfuerzo requerido-beneficio obtenido.
4. Escribir, imprimir y firmar la aceptación por todos los implicados y colgarla en lugar visible.

Para que los contratos sean eficaces deben cumplir unas condiciones mínimas imprescindibles:

- a) Lo que se pide al menor debe ser realizable y no sólo deseable. Debe ser capaz de realizarlo y mantenerlo a lo largo del tiempo.
- b) Lo que se ofrece a cambio nunca se debe negar en caso de que el menor haya cumplido con su deber.
- c) El beneficio ha de ser suficiente y no excesivo.
- d) El beneficio debe ser lo más inmediato posible. Son ineficaces las recompensas a largo plazo.
- e) Suele ser recomendable que la recompensa no sea acumulable para no llegar a la saturación.

Ayudar al menor a mejorar su Índice de Felicidad

Mejorar la autoestima

La autoestima de los seres humanos depende en buena medida de cómo nos va la vida. O dicho de otro modo, de si logramos los objetivos que nos marcamos o no. Para ayudar a mejorar la autoestima de los menores es importante ayudarles a establecer unos objetivos priorizados y realistas y a asumirlos, es decir, ayudarles a que la vida les vaya bien. Esto empieza por un suficiente descanso. El día comienza a la hora de irse a dormir. El día no se vive de igual manera si no se ha descansado lo suficiente. Tanto el rendimiento físico como el intelectual suelen verse afectados por la falta de un descanso adecuado y a medio plazo también se ve afectado el rendimiento emocional, pues aumenta la somnolencia y la irritabilidad, así como las dificultades de atención y concentración.

Podríamos decir a los padres de un joven que no va bien en sus estudios que le proporcionen ayuda psicopedagógica individualizada. Si persiste el bajo rendimiento, podemos recomendarles que cambie de estudios. Si sigue igual, podemos recomendar que deje los estudios y que se ponga a trabajar con tal de que lo que haga le vaya bien. Supongamos, por un momento, que en un primer trabajo tampoco va bien, ni en un segundo y que, aconsejado por sus padres, se dedica a hacer la vertical y ahí sí le va bien. Pues ¡que no lo deje! Sin duda, lo importante es que la vida les vaya bien.

En relación con la actividad del menor hay que señalar tres cuestiones que nos parecen de lo más importante:

- la existencia de un bajo o insuficiente rendimiento académico en un gran número de alumnos,
- el alto coste emocional que esto comporta,

- la causa principal de esta situación, a diferencia de lo que algunos pudieran pensar, no es una insuficiente capacidad intelectual de nuestros menores; el principal motivo de que se den estos bajos rendimientos académicos es, en la mayoría de los casos, que los afectados no estudian o no estudian lo suficiente.

Los adultos somos capaces de conseguir que todos los niños estén escolarizados y que casi todos asistan a clase. Dicho de otro modo, mientras son escolares, no hay excesivo problema. El problema aparece a partir de quinto curso de primaria, hacia los 10 años, cuando los niños deben pasar de ser escolares a ser estudiantes. Los adultos llegamos a conseguir que los menores «soporten», más bien que mal, cinco o seis horas de clase al día, pero no que adquieran un mínimo hábito de estudio. Seguramente estamos casi todos de acuerdo en que un estudiante debe aprender, muy principalmente, estudiando y estudiando bien. A largo plazo, un profesional que se precie, sea del sector que sea, debe seguir estudiando para estar al día en las cuestiones que le atañen. Un niño de primer curso de primaria, a fin de adquirir un adecuado hábito, debería realizar trabajos o deberes durante diez minutos todos los días lectivos durante todo el curso. Es un objetivo posible y realista. Así aprende que su jornada académica empieza por la mañana al llegar a la escuela y finaliza en casa o en la biblioteca al acabar ese trabajo de diez minutos. Enseñarle a sentirse satisfecho por el esfuerzo y la constancia frente a sus preferencias por divertirse, por el beneficio más inmediato, debe convertirse en el segundo objetivo. Algo así como enseñarle mientras está realizando el esfuerzo, a hacerse la pregunta clave de «¿Cómo te sientes?» para poder responderse la respuesta clave de «¡Bien y satisfecho!». Enseñar las ventajas emocionales del esfuerzo y la constancia facilita, sin duda alguna, el cumplimiento de propósitos y ayuda a mejorar la autoestima.

A este niño que ha finalizado así el primer curso de primaria no debe costarle acostumbrarse a hacer trabajos o deberes todos los días lectivos, durante unos veinte minutos, a lo largo del segundo curso. En tercero de primaria, media hora diaria sería un objetivo realista, así como tres cuartos de hora en cuarto. Una hora de deberes y ya de estudio en quinto y hora y cuarto en sexto pueden facilitar una entrada en secundaria con unos buenos hábitos de estudio, esfuerzo y concentración. En los dos primeros cursos de secundaria, el tiempo dedicado al estudio puede variar entre hora y media y dos horas al día, y en los dos últimos entre dos y dos y media, siempre repartidas preferentemente en los días lectivos. Las tres horas de estudio diarias en posteriores estudios no deberían ser un problema.

Las horas dedicadas a recibir clases deberían ajustarse a ser las mínimas que permitieran estudiar. En cualquier caso, la dedicación de los profesores debe dirigirse a tutorar de forma cotidiana a sus alumnos, ya sea una vez reducidas las horas de clase, ya sea por la utilización de métodos interactivos para aprender, el uso de nuevas tecnologías, etc. Hoy nos parece bárbara la lección magistral de historia, por poner un ejemplo, de

miles de profesores en miles de escuelas que emplean miles de horas para explicar aquello que a través de los libros o, si se prefiere, de la tecnología audiovisual puede proporcionar a los alumnos una información similar y, por tanto, ayudar a liberar buena parte de esas horas para dedicarlas a tutoría o a la educación emocional de los alumnos, por seguir con el ejemplo.

Perdonará el lector tamaña, pero sin duda necesaria, excursión mental. Todo lo que quería decir es que se hace necesario proporcionar a los menores unos objetivos realistas y priorizados, ayudarles a que la vida les funcione. Nos podemos imaginar lo que puede representar emocionalmente para un niño que no va bien en la escuela tener ese permanente sentimiento de fracaso durante días, semanas, meses y años. Pero también quería destacar el necesario debate de la función de la escuela en la actualidad, pues no parece estar en la línea de cumplir con los objetivos que debería. Probablemente debamos cuestionarnos los objetivos y la función de la escuela y de sus profesionales en el siglo XXI, puesto que en la actualidad rigen los criterios básicos del XIX.

Volvamos, pues, a lo que íbamos. Una vez encauzada la actividad escolar, debemos ayudar al menor a definir y poner en marcha el resto de sus objetivos: actividad física, relaciones sociales, actividades lúdico-culturales, etc. Sin duda, no se trata de presionarle con múltiples obligaciones, pero sí de estar adecuadamente activo en aquellas actividades que puedan proporcionar posibles fuentes de éxito. A estas alturas, por ejemplo, ya están demostrados los beneficios de una adecuada actividad deportiva. Y nos referimos a las consecuencias que tiene la práctica sistemática del ejercicio físico estructurado sobre el estado emocional de las personas, más allá de los otros beneficios ya conocidos, como las repercusiones puramente físicas o en las relaciones sociales. La diversificación de actividades y fuentes de interés también tiene sus connotaciones positivas, pues nos puede servir para relativizar la importancia de los diferentes aspectos de nuestras vidas. Si una persona se dedica a un solo objetivo y no le van bien las cosas, se suele venir abajo. Es importante proporcionar a los menores un abanico de actividades suficientemente amplio.

Por último, basándonos en las pautas educativas descritas con anterioridad, los comentarios que hacemos al niño o adolescente deben ser de alabanza, elogio, reconocimiento, aceptación y demostración afectiva. Se debe enseñar al menor a no juzgarse y sí a reconocer sus propios aspectos positivos. Con ello se contribuye a la mejora del concepto de sí y, al mismo tiempo, a establecer unos parámetros de valoración de sí mismo que le serán de suma utilidad en el futuro. La autoestima en los niños depende básicamente de esos tres elementos: de cómo le vaya la vida, de la opinión que sus mayores tengan de él y de lo que aprenda a valorarse a sí mismo. La autoestima, por encima de todo, es *auto*, es decir, propia, y, por tanto, depende de lo que uno piense de sí mismo, de que se perciba positivamente y de la cantidad de tiempo que disponga de una opinión favorable de sí mismo. Algunas personas pueden pensar que de esta forma se fomenta una personalidad narcisista, por aquello de si no estaremos contribuyendo a

una exagerada o excesiva autoestima. La autoestima nunca es excesiva; en todo caso, hay una falta de valores. El límite de la autoestima está en la práctica de unos adecuados valores. No es excesiva o exagerada si se practica la empatía, el respeto, la tolerancia y la honestidad (véase el capítulo 5).

Mejora del autocontrol de la conducta

Donde más tiempo y esfuerzo empleamos padres y educadores es en conseguir un mejor control de la conducta de los menores y, sin embargo, es donde peores resultados conseguimos. No es nada nuevo ni original oír quejarse a bastantes padres de que sus hijos emplean la «ley del mínimo esfuerzo» o lamentarse de su «falta de voluntad». (Por cierto, ¿dónde deberíamos buscar la voluntad que nos falta en caso de llegar a la conclusión de que no se tiene suficiente?) Con ello hacen referencia a las dificultades que tienen para conseguir que sus hijos se dediquen a hacer aquello que les requiere cierto esfuerzo y constancia. Cuando les piden que apaguen el televisor y vayan a hacer los deberes o a estudiar, suele darse una entre cuatro opciones: o bien el hijo responde: «¡Ya voy!»... y sigue sin mover un dedo, o bien ya de entrada ni contesta y sigue sin mover un dedo, o contesta que no lo hará y sigue sin mover un dedo y, por último, en una franca minoría de veces, hace lo que sus mayores le piden. (Observe el lector que aquí no entramos a analizar las diferentes expresiones de comunicación no verbal que suelen acompañar a estas respuestas, tales como miradas, gestos, volumen de voz, etc.)

Para ayudar al menor a mejorar el autocontrol de su conducta es conveniente recordar y tener presentes los cuatro aspectos que dificultan su mejora, descritos en el primer capítulo, pues nos dan la clave para poder ayudarles. Se debe enseñar al niño a diferenciar el sentimiento de satisfacción, a considerar su importancia, pues él también desea sentirse así, por encima de cualquier otra consideración, y a observar cuándo es más fácil sentirlo. Es importante empezar por decidir un horario en el que ubicar las tareas que realizar. Ayudar al niño o al adolescente a empezar a trabajar a la hora convenida, haciéndole observar las ventajas y los aspectos positivos. Es decir, sugerirle modos de pensar en aquel momento preciso. Luego, hay que enseñarle a valorar las consecuencias a corto, medio y largo plazo, tanto positivas como negativas, de las diferentes opciones que tiene en aquel momento y a observar cuál de ellas le llevará, en aquel momento, a sentirse más satisfecho y mejor consigo mismo. Puede ser útil enseñarle al menor a que a menudo se haga a sí mismo la pregunta clave («¿Cómo te sientes?»), y no únicamente cuando esté estudiando o esforzándose en algo, que también debe hacerse, para poder responderse con la respuesta clave: «¡Bien y satisfecho!». Es, pues, del todo importante enseñar cómo desea sentirse, cómo conseguirlo, es decir, haciendo qué, cómo pensar y cómo no pensar en aquel preciso momento y evaluar las consecuencias de su propio comportamiento, principalmente las consecuencias emocionales, tanto a corto como a largo plazo. Por último, hay que enseñar (¿aprender

nosotros también?) a modificar las ideas y creencias sobre el esfuerzo y la renuncia al beneficio inmediato. Se le puede enseñar que «tener que esforzarse no sólo no es un castigo o una maldición», sino que «es la oportunidad de hacer algo y así poder sentirse satisfecho».

Otros aspectos que mejorar

Ya hemos comentado en los capítulos anteriores la mayor parte de lo que debe ir en este apartado: la importancia y las ventajas de la práctica continuada de la relajación y de la respiración profunda. A ello hay que añadir todo lo relativo al capítulo dedicado al desarrollo de las habilidades cognitivas. En enseñar y, por tanto, en aprender y practicar hasta generalizar e interiorizar está la manera de mejorar el autocontrol emocional y el estilo cognitivo. Si a todo ello le añadimos lo expuesto en el capítulo sobre las habilidades de interacción ya sabemos qué y, principalmente, cómo enseñar y hacer practicar al menor para mejorar sus relaciones con los demás.

Posteriormente, para una mejor educación emocional, podemos y debemos enseñar al niño y al adolescente a ocuparse de los demás en el sentido indicado cuando hemos hecho referencia a los valores de respeto, tolerancia, empatía y honestidad, pero también de solidaridad, amistad y sentido de colectividad.

La prevención necesaria

Como ya hemos afirmado anteriormente el aprendizaje y el entrenamiento de las estrategias y habilidades descritas tienen como función principal la prevención y mejora de la salud mental de las personas. Es lo que se considera prevención primaria, es decir, aquellas actuaciones llevadas cabo con el objetivo de evitar la aparición de ciertos problemas o patologías. La prevención secundaria en relación con los menores hace referencia a la actuación más inmediata posible por parte de los adultos, una vez aparecidos los primeros síntomas o señales, para intervenir lo más pronto posible y evitar el agravamiento y cronificación de los problemas. Así, por tanto, los adultos, principalmente los que estamos más en contacto con menores, debemos estar informados y a la expectativa en relación con los signos de alarma y los síntomas para derivar al especialista, de la misma manera que recomendamos a los padres que lleven a su hijo al oftalmólogo cuando observamos dificultades de visión. Sin duda, se deberían fomentar y promover las Escuelas de Padres, entre otras iniciativas, a fin de mejorar la formación necesaria.

Durante décadas, y aún hoy, en muchos casos se solía considerar a los niños hiperactivos como «niños maleducados». De la misma manera se ignoraban otras señales o síntomas psicopatológicos presentes, se tergiversaba su importancia o se valoraban de forma errónea. Ciertamente, los signos indicadores de problemas mentales no han sido

descritos hasta hace bien poco. Joaquim Puig-Antich fue uno de los precursores en la investigación de la depresión infantil. Sus estudios se remontan a la década de los setenta y principios de los ochenta. Y otro tanto se puede afirmar de la descripción y elaboración de criterios diagnósticos, puesto que en casi todos los casos son bastante recientes. Y, lógicamente, se están realizando nuevas investigaciones. Así sucede, por ejemplo, en el caso de las manifestaciones de depresión en niños recién nacidos, lo que lleva a pensar que aparecerán nuevas informaciones a las que nos tendremos que adaptar. En cualquier caso, hoy conocemos algunos signos de alarma de los que es importante que los adultos estemos informados.

Signos de alarma y síntomas para la derivación

En el recién nacido y hasta las edades preescolares, deben tenerse en cuenta las características temperamentales tales como manifestar reacciones muy intensas y desmesuradas, dificultades de adaptación a los cambios, humor triste o colérico. Apartarse temerosamente y de forma sistemática de lo desconocido, responder con lentitud, aferrarse a la madre u otro adulto también se consideran factores de riesgo posteriores y deben ser tenidos en cuenta como signos de alarma.

En la infancia y en la adolescencia hay ciertos casos bien conocidos por la mayoría de los adultos que se relacionan con ellos, como es el caso de los posibles síntomas de retraso mental (retraso en el desarrollo psicomotor o del lenguaje o dificultades de aprendizaje), trastornos de la eliminación (accidentes enuréticos en niños mayores de 5 años o encopréticos en mayores de 4 años) o tics (durante más de seis meses). Pero, hay otros de los que se tiene menor conocimiento:

- *Trastornos afectivos:*

- Estado de ánimo irritable, mal humor, agresividad.
- Sentimientos negativos: culpabilidad, insatisfacción, inferioridad, inseguridad, fracaso, desesperanza, desilusión...
- Desmotivación. Reducción de actividades y de intereses.
- Cansancio persistente.
- Empeoramiento del rendimiento académico.
- Insomnio (inicial, medio o terminal) o somnolencia.
- Pérdida del apetito y adelgazamiento.
- Pesimismo, apatía, aburrimiento.
- Tristeza. Llanto frecuente. Inestabilidad y variabilidad emocional.
- Manifestaciones de baja autoestima, de pensamientos negativos (sobre él/ella mismo/a, los otros, el futuro, la vida).
- Retraimiento, aislamiento social.
- Ideas de muerte o de suicidio.

- Quejas somáticas.
- Euforia excesiva. Locuacidad y descontrol general excesivos.
- *Trastornos de ansiedad:*
 - Ansiedad y tensión en general frente a circunstancias concretas y persistentes (ir a la escuela, estar solo, ir a dormir).
 - Miedos excesivos e injustificados.
 - Rechazo a situaciones no familiares y vinculación excesiva a la familia.
 - Quejas somáticas, activación vegetativa y tensión muscular.
 - Resistencia a las relaciones sociales o a nuevas relaciones.
 - Perfeccionismo, preocupación excesiva por los rendimientos, evaluaciones o resultados, etc.
 - Preocupación excesiva, con dificultad para dejar de pensar en cosas concretas o de realizar conductas repetitivas que pueden causar ansiedad o malestar significativo.
 - Comprobaciones innecesarias o realización de rituales absurdos.
 - Preocupación excesiva por el orden, limpieza, simetría, enfermedades y/o infecciones.
- *Trastorno por déficit de atención – hiperactividad:*
 - Impulsividad: actuaciones irreflexivas. No prever las consecuencias del propio comportamiento.
 - Dispersión: dificultades importantes de concentración y atención.
 - Dificultades para perseverar en una misma actividad.
 - Movimiento excesivo. Cambios de actividad frecuentes y sin sentido.
- *Trastornos de conducta:*
 - Comportamiento oposicionista, desafiante, desobediente y hostil.
 - Absentismo escolar. Novillos.
 - Agresiones físicas frecuentes.
 - Robos.
 - Fugas.
 - Mentiras frecuentes.
 - Conductas sexuales inadecuadas.
 - Crueldad con los animales.
 - Jugar con fuego.
 - Consumo de tóxicos.
- *Trastornos de la conducta alimentaria:*

- Pérdida de peso y restricción alimentaria.
- Preocupación excesiva y/o rechazo del propio cuerpo.

- Preocupación persistente por perder peso.
- Amenorrea: pérdida de la menstruación.
- Uso de laxantes. Provocación de vómitos.
- Irritabilidad, tristeza, susceptibilidad.
- Retraimiento social progresivo.
- Incremento de la actividad física.
- Molestias gástricas.
- Comer compulsivo y desordenado.

- *Abuso de sustancias tóxicas:*
 - Pérdida de peso.
 - Fatiga crónica.
 - Tos crónica, congestión respiratoria y ojos rojos.
 - Deterioro de la higiene personal.
 - Constipación.
 - Apatía y malestar generales.
 - Deterioro de la memoria, la atención y la concentración.
 - Cambios muy frecuentes de humor (euforia-tristeza).
 - Baja autoestima, sentimientos de culpa, menosprecio hacia sí mismo.

- *Trastornos psicóticos (esquizofrenia):*
 - Retraimiento, pasividad, así como introversión excesiva.
 - Sin amigos íntimos. Evitación de actividades de grupo.
 - Quejas somáticas.
 - Deterioro del funcionamiento académico, social, familiar y personal.
 - Aparición de intereses por cuestiones abstractas, filosóficas, religiosas, políticas y similares.
 - Discurso verbal inusual y desorganizado. Ideas raras.
 - Comportamientos extravagantes (hablar solo, negativa a salir de casa y otros).
 - Manifestaciones afectivas anormales. Aplanamiento afectivo.
 - Delirios y alucinaciones.

- *Rasgos de personalidad disfuncionales (adolescentes):*
 - Patrón persistente de comportamientos que son exageradamente emocionales y/o manipuladores.
 - Protagonismo excesivo y demandas de atención frecuentes.

- Dependencia exagerada de otros.
 - Evitaciones sistemáticas de situaciones sociales nuevas.
 - Importante dificultad para adaptarse a normas sociales y patrón general de desprecio y violación de los derechos de los otros.
 - Patrón de inestabilidad en las relaciones interpersonales, la autoimagen y la afectividad. Impulsividad importante.
 - Preocupación excesiva por el orden, el perfeccionismo y el control.
- *Otros signos de alarma:*
- Arrancarse los cabellos de forma persistente.
 - Afición a los juegos con dinero.
 - Comportamientos sexuales inadecuados (por la edad, el uso de la violencia, el riesgo).
 - Deseos repetidos de ser o insistencia en que se es del otro sexo.
 - Altos niveles de conflictividad familiar. Desestructuración familiar.
 - Sospecha de malos tratos físicos o psicológicos.
 - Sospecha de abusos sexuales.

En todo caso es necesario advertir que los signos y síntomas de alarma pueden tener una significación diferente en función de la frecuencia y del tiempo transcurrido desde su aparición. La información y el conocimiento de estos signos de alarma deben servir para mejorar la actuación de los adultos en general, y de los profesores y otros profesionales en particular. Este hecho nos parece de suma importancia.

La formación del profesorado

Los profesores deberían disponer también de información sobre cómo tratar a los niños o adolescentes con diferentes tipos de trastornos en sus aulas. No se trata de que deban realizar tareas terapéuticas, pues eso compete a otros profesionales. Pero los alumnos con dificultades y problemas están en el aula y se debe disponer de la formación suficiente para poder ayudarlos y no perjudicarles en su evolución terapéutica.

No es mi intención, en un libro como éste, establecer un debate sobre cuál debería ser la formación que debería ofrecerse en las Escuelas de Magisterio. En algunos países latinoamericanos, los estudios de profesor son de rango universitario y de ciclo largo. España, junto con Grecia y Portugal, son los únicos países de la actual Unión Europea en que esos estudios son de ciclo corto. Pero no únicamente se debe disponer de cierta información sobre los signos de alarma y síntomas para proceder a su derivación y posterior diagnóstico y tratamiento. Tampoco es suficiente una adecuada formación en el trato que dar al niño o adolescente con algún tipo de trastorno psicopatológico. Para una formación más apropiada, también debería introducirse en los planes de estudio una

mayor formación en psicología del aprendizaje y otros aspectos de la interacción con esta población. Sin duda, todo esto es aplicable a la enseñanza secundaria y a la universitaria. ¿Cómo podemos convivir y enseñar si no sabemos cómo son y cómo aprenden? En nuestro país, la educación secundaria y universitaria está en manos de licenciados expertos en diferentes materias, pero eso no habilita *per se* para saber enseñar y menos aún para saber tratar adecuadamente. Es urgente mejorar los conocimientos y la formación del profesorado, en estos y otros aspectos, si queremos mejorar la educación emocional y prevenir y mejorar los niveles de salud psicológica de las personas.

Algunas conclusiones que enseñar a los menores

- El objetivo vital de todo ser humano es la búsqueda de la felicidad, intentar ser más feliz.
- A ser más feliz se puede aprender y depende de nosotros, y no de los otros ni de los acontecimientos.
- Somos lo que practicamos.
- El cerebro se hace día a día: aprendemos, practicamos e interiorizamos.
- Podemos definir cómo nos sentimos y lo que no nos gusta, pero no hacer sentir mal a los otros.
- Todos los seres humanos tenemos muchas cosas positivas.
- No te compares: tienes derecho a ser diferente, a ser como eres.
- No juzgues: todos tenemos derecho a ser como somos.
- Es importante pensar en cómo se sienten o sentirán los otros.
- Practica la compasión.
- Expresar sentimientos no es ridículo; es de seres humanos.
- Aunque el comportamiento de los otros no sea correcto, no hemos de actuar de la misma manera.
- Nuestro estado de ánimo depende de nosotros, no de los otros.
- No es tan importante lo que los otros digan o piensen de ti.
- No tienes la obligación de sentirte como los otros quieren.
- Lo importante es lo que tú piensas y sientes de ti mismo.
- Lo que sentimos depende de lo que pensamos: atiende y piensa.
- Es importante aprender a observar cómo te sientes.
- Expresa lo que sientes. Te sentirás bien.
- Podemos defender adecuadamente nuestros derechos.
- Tenemos derecho a pedir un cambio de comportamiento a los otros.
- Es necesario, antes que nada, tener respeto por todos. Después, y sólo así, podrás pedir que te respeten.
- Antes de hablar, detente y piensa en las consecuencias. Después decide si es conveniente decirlo.

- Por supuesto, hay que pensar lo que se dice, pero permanece atento y piensa, incluso, si es conveniente pensarlo.
- Si estás tranquilo podrás defender tus derechos de forma más adecuada y eficaz.
- Si una cosa te preocupa y ahora no puedes hacer nada, piensa en cosas positivas.
- Primero vive hoy. Ayer ya pasó. Mañana ya llegará.
- Genérate sentimientos positivos, de satisfacción.
- La autoestima depende de lo que haces y de lo que piensas de ti mismo.
- El autocontrol de la conducta depende de lo que piensas ahora, de lo que vas a hacer ahora.
- El autocontrol emocional depende directamente de tu práctica cognitiva.
- La relaciones con las otras personas depende de la autoestima, el autocontrol de la conducta, el autocontrol emocional y de las habilidades de interacción.

Debemos reconocer que tenemos mucho trabajo por delante. La libertad emocional no se consigue en tres días, del mismo modo que la educación emocional no tiene fin. Es una actitud personal decidir si el camino merece el esfuerzo. Ser espectadores de la vida o ayudarnos y ayudar a crear una vida mejor para nosotros mismos y para los demás.

A modo de resumen

Enseñar no es aprender, pero para lo primero es necesario lo segundo. Antes de ponernos a enseñar a los menores, es importante tener en cuenta una serie de aspectos que se describen en el apartado «Consideraciones generales sobre la educación emocional de los menores». Pero, con suma frecuencia, al tratar de enseñar, nos atenazan nuestras propias emociones, ya que es imprescindible en primer lugar el trabajo personal, es decir, el «trabajarse uno mismo». El miedo es el primer obstáculo, aunque tener claras unas pautas previas de actuación nos facilita la tarea educativa y nos ayuda a enseñar al menor a disponer de un adecuado Índice de Felicidad.

Este capítulo concluye señalando los signos de alarma que toda persona vinculada al trato con menores debería conocer. No se trata de diagnosticar a nadie, cosa, por otro lado, que compete a los profesionales correspondientes, sino de prevenir y facilitar la correspondiente intervención temprana.

Por último se describen algunas conclusiones principales que, aunque dirigidas en este caso al menor, son de aplicación universal.

Capítulo 7

REFLEXIONES PARA DORMIR MEJOR

En la prehistoria emocional

Desde una perspectiva emocional los seres humanos estamos a unos centímetros de la prehistoria. Desde esta perspectiva, durante cientos de años el progreso y el crecimiento han sido lentos y han estado llenos de entorpecimientos. Sin duda, uno de los principales obstáculos ha sido nuestro sometimiento y esclavitud a nuestros propios sentimientos y emociones. Desde los confines de la historia de los seres humanos, desde los primeros homínidos, desde el principio de los principios, hemos estado sometidos a los dictámenes de nuestras emociones y sentimientos negativos. El odio y la envidia entre otros y, principalmente, el miedo han sido los guías de nuestro comportamiento, mucho más allá de nuestra racionalidad. Somos prisioneros emocionales de nuestros ancestros. En los últimos años se han realizado estudios que demuestran que nuestros miedos de hoy, a inicios del 2000 son, prácticamente, los mismos de los de los seres humanos del año 1000. En algún caso puede haber cambiado la forma, pero no la esencia. De hechos así, de ríos emocionalmente revueltos, siempre ha habido quien ha sacado ganancia de pescadores. El inmovilismo, la esclavitud emocional y la ignorancia respecto a nuestras propias posibilidades nos convierten en seres más fáciles de someter y dominar.

Esclavitud y libertad

Estamos obligados y empezamos a estar preparados para atrevernos a cambiar, atrevernos a pensar, a mejorar, a crecer y atrevernos a hacer el necesario esfuerzo para ello. Debemos dejar atrás las presiones del miedo y del odio que históricamente han sido los arquetipos de defensa de nuestra personalidad. La libertad emocional nos permite abrir nuevas ventanas psicológicas al cambio, a la evolución y, en definitiva, al desarrollo personal y colectivo, rompiendo las cadenas de la esclavitud a la emocionalidad negativa, basada en el miedo y el odio a lo que se desconoce. Nos permite entender más de forma sana a los otros y a ser mejor comprendidos por ellos.

La libertad emocional no es libertinaje, no es sentir y expresar de cualquier manera lo primero que sentimos o que viene a cuento. La libertad emocional no es descontrol ni represión; esto es, precisamente, la esclavitud emocional. La educación de las emociones implica control, entendido como dominio de sí mismo, es decir, estabilidad emocional

positiva que en ningún caso debe entenderse como represión. Libertad emocional es el empleo racional de nuestros propios recursos y herramientas psicológicas para ayudarnos a superar una situación que compromete y tensa nuestras emociones, y mejorar las condiciones en las que nos enfrentamos a ella, resolviéndola de forma armoniosa y respetuosa con nosotros mismos y con los demás. Es el desarrollo de las habilidades personales para superar nuestras creencias autolimitadoras y nuestros automensajes negativos. Es ayudar a superar una situación y mejorar las condiciones en las que nos enfrentamos a ella. La libertad emocional es un logro que nos aleja del ojo por ojo, es una conquista personal fruto de un esfuerzo de aprendizaje que todos tenemos el derecho, pero también el deber, de realizar, puesto que no sólo ayuda a nuestro crecimiento personal, sino también a una mejor convivencia con los demás. Es decir, la libertad emocional no significa tratar de ser feliz a cualquier precio y a cualquier coste, sino que implica un proceso de crecimiento junto a los otros, y no contra ellos. Es el equilibrio entre los derechos y los deberes humanos o, lo que es lo mismo, es una libertad para ser más humanos, para evolucionar en la dirección que nos aleja de nuestra prehistoria emocional que tanto dolor, daño y sufrimiento nos ha causado. Sin duda, es necesario subir a otro nivel de administración de nuestra realidad.

De abajo arriba

Históricamente los procesos educativos han venido dictados de arriba abajo, es decir, del grupo hacia el individuo, en lugar de venir del esfuerzo de potenciar a la persona a sentir y expresarse libremente en un contexto de mayor armonía y respeto por los demás. La educación de las emociones que nos hace más libres implica la educación de uno para la colectividad o, lo que es lo mismo, de abajo arriba. No es sometimiento, es libertad para expresarse y crecer en el respeto y la convivencia en mayor concordia.

Ahora sabemos, mucho mejor que antes, lo que deseamos, y conocemos formas de aprender y enseñar a vivir y a convivir mejor. Ésta puede ser la hora de empezar a practicar.

BIBLIOGRAFÍA

- Akers, R. L. y otros (1979), «Social learning and deviant behavior, a specific test of a general theory», *American Sociological Review*, nº 44, págs. 636-655.
- Arnold, S. C. y Forehand, R. (1978), «A comparison of cognitive training and response cost procedures in modifying cognitive styles of impulsive children», *Cognitive Therapy and Research*, nº 2, págs. 183-187.
- Bach, E. y Darder, P. (2002), *Sedúctete para seducir*, Barcelona, Paidós.
- Bandura, A. (1987), *Pensamiento y acción*, Barcelona, Martínez Roca.
- Bayes, R. (1983), «Enseñanza de la observación de un comportamiento humano en una situación natural», *Enseñanza de las Ciencias*, nº 1, págs. 158-167.
- Beck, A. T. (1990), *Con el amor no basta*, Barcelona, Paidós.
- (2003), *Prisioneros del odio*, Barcelona, Paidós.
- Beck, A. T. y Freeman, A. (1995), *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*, Barcelona, Paidós.
- Beck, A. T.; Rush, A. J.; Shaw, B. F. y Emery, G. (1983), *Terapia cognitiva de la depresión*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Becker, R. E., Heimberg, R. G. y Bellack, A. S. (1987), *Social skills training Treatment for depression*, Nueva York, Pergamon.
- Bernstein, D. y Berkovec, T. (1983), *Entrenamiento en relajación progresiva*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2000), *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis.
- Blaney, T. H. (1977), «Contemporary theories of depression, critique and comparison», *Journal of Abnormal Psychology*, nº 86, págs. 203-223.
- Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchel, B. M. y Blix, G. G. (1994), «Occupational stress Among university teachers», *Educational Research*, vol. 36, nº 2, págs. 157-169.
- Borg, M. G. y Riding, R. J. (1991), «Towards a model for the determinants of occupational stress among school teachers», *European Journal of Psychology of Education*, vol. 6, nº 4, págs. 355-373.
- Bornstein, M. y Bellack, A. D. (1980), «Social skills training for highly aggressive children in on inpatient psychiatric setting», *Behavior Modification*, nº 4, págs. 173-186.
- Branden, N. (1987), *Cómo mejorar su autoestima*, Barcelona, Paidós.
- Burns, D. D. (1990), *Sentirse bien*, Barcelona, Paidós.
- Caballo, V. E. (1993), *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Madrid, Siglo XXI.

- Carpena, A. (2001), *Educació socioemocional a primària*, Vic, Eumo.
- Cautela, J. R. y Groden, J. (1985), *Técnicas de relajación*, Barcelona, Martínez Roca.
- Cervera, M. (1996), *Riesgo y prevención de la anorexia y la bulimia*, Barcelona, Martínez Roca.
- Cheek, J. (1989), *Cómo vencer la timidez*, Barcelona, Paidós.
- Comte-Sponville, A. (2001), *La felicidad, desesperadamente*, Barcelona, Paidós.
- Covey, S. R. (1997), *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, Barcelona, Paidós.
- Davis, M.; Mackay, M. y Eshelman, E. R. (1985), *Técnicas de autocontrol emocional*, Barcelona, Martínez Roca.
- Delgado, J. M. R. (1988), *La felicidad*, Madrid, Temas de Hoy.
- Del Greco, L. (1983), «The Del Greco assertive behavior inventory», *Journal of Behavioral Assessment*, nº 5, págs. 49-63.
- Dionne-Proulx, J. (1995), «Le stress au travail et ses consequences potentielles a long terme. Le cas des enseignants Quebecois», *Canadian Journal of Education*, vol. 20, nº 2, págs. 146-155.
- Dodge, K. A. y Frame, C. L. (1982), «Social cognitive biases and deficits in aggressive Boys», *Child Development*, nº 53, págs. 620-635.
- Elias, M. J. y Weisberg, R. P. (1990), «Schools-based social competence promotion as a primary prevention strategy, a tale of two projects», *Prevention in Human Services*, vol. 7, nº 1, págs. 177-200.
- Elias, M. J.; Gara, M. A.; Schuyler, T. F.; Branden-Muller, L. R. y Sayette, M. A. (1991), «The promotion of social competence», *Orthopsychiatry*, nº 61, págs. 409-417.
- Ellis, A. (2003), *Ser feliz y vencer las preocupaciones*, Barcelona, Obelisco.
- Ellis, A. y Grieger, R. (1981), *Manual de terapia racional-emotiva*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Ellis, M. J.; Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (2000), *Educar con inteligencia emocional*, Barcelona, Plaza & Janés.
- Feliu, M. H. (2000), *Acabar bien*, Barcelona, Martínez Roca.
- Freeman, A. y Oster, C. L. (1997), «Terapia cognitiva de la depresión», en Caballo, V. E. (comp.), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos*, vol. 1, Madrid, Siglo XXI.
- Generalitat de Catalunya (1999), *Protocol de salut mental infantil i juvenil*, Barcelona, Departament de Sanitat i Seguretat Social.
- Goldstein, A. P.; Sprafkin, R. P.; Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989), *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996), *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- (1999), *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- Gómez, J. (2002), *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*, Barcelona, Rosa Sensat.

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Morrison, D. M. (1989), «The Seattle social development project», en McCord, J. y Temblay, R. (comps.), *The prevention of antisocial behavior in children*, Nueva York, Guilford.
- Izquierdo, C. (2000), «Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos, un modelo interpretativo», *Educación*, nº 26, págs. 127-149.
- Jorquera, A. (1991), «Terapias cognitivo-conductuales», en Vallejo, J. (comp.), *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*, Barcelona, Masson-Salvat.
- Kanfer, F. H. y Goldstein, A. P. (1993), *Cómo ayudar al cambio en psicoterapia*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Kazdin, A. E. (1985), *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*, Homewood, IL, Dorsey Press.
- Kellam, S. G. y Brown, H. (1982), *Social adaptation and psychological antecedents of adolescent psychopathology ten years later*, John Hopkins University, Baltimore.
- Kelly, J. A. (1987), *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Kendall, P. C. (1991), *Child and adolescent therapy, cognitive-behavioral procedures*, Nueva York, Guilford.
- Kennedy, W. A. (1965), «School phobia, rapid treatment of fifty cases», *Journal of Abnormal Psychology*, nº 70, págs. 285-289.
- (1986), «Reacciones obsesivo-compulsivas y fóbicas», en Ollendick, T. H. y Hersen, M. (comps.), *Psicopatología infantil*, Barcelona, Martínez Roca.
- Ladd, G. W. (1981), «Effectiveness of social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance», *Child Development*, nº 52, págs. 171-178.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986), *Estrés y procesos cognitivos*, Barcelona, Martínez Roca.
- LeDoux, J. (1999), *El cerebro emocional*, Barcelona, Ariel.
- Leon, G. R.; Kendall, P. C. y Garber, J. (1980), «Depression in children, parent, child and teacher perspectives», *Journal of Abnormal Child Psychology*, nº 8, págs. 221-235.
- Leung, E. Y. (1994), «Stress management as a preventive measure to combat teacher suicide?», *Bulletin of the Hong-Kong Psychological Society*, nº 32-33, págs. 113-118.
- Lewinsohn, P. M.; Gotlib, I. H. y Hautzinger, M. (1997), «Tratamiento conductual de la depresión», en Caballo, V. E. (comp.), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos*, vol. 1, Madrid, Siglo XXI.
- Lewinsohn, P. M.; Muñoz, R. F.; Younggreen, M. A. y otros (1986), *Control your depression*, Nueva York, Prentice-Hall.
- Liberman, R. P., Lillie, F., Fallon, I. R. H. y otros (1985), «Social skills training with relapsing schizophrenics, an experimental analysis», *Behavior Modification*, nº 8, págs. 155-179.

- López Mena, L. (1989), *Intervención psicológica en la empresa*, Barcelona, Martínez Roca.
- (2000), «Habilidades de autocontrol aplicadas a la seguridad del trabajo», *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. XI, nº 1.
- MacKay, M.; Davis, M. y Fanning, P. (1985), *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*, Barcelona, Martínez Roca.
- (1995), *Mensajes. El libro de las técnicas de comunicación*, Madrid, RCR.
- MacKay, M. y Fanning, P. (1991), *Autoestima, evaluación y mejora*, Barcelona, Martínez Roca.
- (1998), *Técnicas de relajación diaria*, Barcelona, Oniro.
- Marina, J. A. (1996), *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama.
- Meichenbaum, D. (1985), «Self-instructional training», en Bellack, A. S. y Hersen, M. (comps.), *Dictionary of behavior therapy techniques*, Nueva York, Pergamon Press.
- (1987), *Manual de inoculación de estrés*, Barcelona, Martínez Roca.
- Metis Associates, INC. (1990), *The resolving conflict creatively program, 1988-1989. Summary of significant findings*, Nueva York, Metis Associates.
- Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987), *Las habilidades sociales en la infancia*, Barcelona, Martínez Roca.
- Mora, F. (2001), *El reloj de la sabiduría*, Madrid, Alianza.
- Morganet, R. S. (1995), *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*, Barcelona, Martínez Roca.
- Morton, L. L.; Vesco, R.; Williams, N. H. y Awender, M. A. (1997), «Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations», *British Journal of Educational Psychology*, vol. 67, nº 1, págs. 69-89.
- Mykletun, R. J. (1985), «Teacher stress, Percived and objective sources, and quality of life», *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 28, nº 1, págs. 17-45.
- Ollendick, T. H. y Francis, G. (1988), «Behavioral assessment and treatment of childhood phobias», *Behavior Modification*, nº 12, págs. 165-204.
- Öst, L. G. (1988), «Applied relaxation versus progressive relaxation in the treatment of panic disorder», *Behavior Research and Therapy*, nº 26, págs. 13-22.
- Pepler, D. J. y Rubin, K. H. (1991), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (1984), «Causal explanations as a risk factor for depression, theory and evidence», *Psychological Review*, nº 91, págs. 347-374.
- Pithers, R. T. (1995), «Teacher stress research, problems and progress», *British Journal of Educational Psychology*, nº 65, págs. 387-392.
- Pope, A. W.; McHale, S. M. y Craighead, W. E. (1996), *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*, Barcelona, Martínez Roca.

- Real Academia de la Lengua Española (1992), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Redondo, J. (1997), «La dinámica escolar, de la diferencia a la desigualdad», *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, nº VI, págs. 7-18.
- (2002), «La salud laboral docente en el contexto de los requerimientos actuales a la educación», *Docencia*, nº 18, págs. 59-67.
- Reynolds, W. M. y Coats, K. I. (1986), «A comparison of cognitive-behavioral therapy and relaxation training for the treatment of depression in adolescents», *Journal Consulting in Clinical Psychology*, nº 54, págs. 653-660.
- Roche, R. y Sol, N. (1998), *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*, Barcelona, Blume.
- Rojas, E. (1998), *La conquista de la voluntad*, Madrid, Temas de Hoy.
- Rojas Marcos, L. (1997), *Las semillas de la violencia*, Madrid, Espasa Calpe.
- Rosen, G. M. (1977), *The relaxation response*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Royo, M. (1998), «La educación de las emociones en la enseñanza secundaria», *Aula de innovación educativa*, nº 71.
- Salmurri, F. y Blanxer, N. (2001), «Somos lo que practicamos», en Darder, P. y Bisquerra, R. (comps.), *Temáticos Escuela Española*, nº 1, Barcelona, Cisspraxis, págs. 17-19.
- (2002), «Programa para la educación emocional en la escuela», en Bisquerra, R. (comp.), *La práctica de la orientación y la tutoría*, Barcelona, Cisspraxis.
- Salmurri, F. y Skoknic, V. (2003), «Control del estrés laboral de los profesores mediante educación emocional», *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. XII, nº 1, en prensa.
- Salmurri, F.; Tello, S.; Blanxer, N.; Canalda, G.; Vallés, A. y Toro, J. (1996), *Proyecto de un programa para la prevención y mejora de la salud mental en la escuela: control de estrés laboral y académico. Educación emocional en profesores y alumnos*, Barcelona, Institut Clínic de Psiquiatria i Psicologia, Hospital Clínic i Universitari de Catalunya.
- Schaps, E. y Battistich, V. (1991), «Promoting health development through school-based prevention: new approaches», en *Preventing adolescent drugs use, from theory to practice*, OSAP Prevention Monograph, nº 8.
- Scholing, A., Emmelkamp, P. M. G. y Van Oppen, P. (1996), «Cognitive-behavioral treatment of social phobia», en Van Hasselt, V. B. y Hersen, M. (comps.), *Sourcebook of psychological treatment of adults disorder*, Nueva York, Plenum.
- Seligman, M. E. y Peterson, C. (1986), «A learned helplessness perspective on childhood depression, theory and research», en Rutter, M., Izard, C. E. y Read, P. B. (comps.), *Depression in young people, developmental and clinical perspectives*, Nueva York, Guilford.

- Sepúlveda, G. (2001), *Organizaciones evolutivas de la depresión y su tratamiento desde una perspectiva cognitiva evolutiva constructivista*, Santiago de Chile, Asociación de Psicólogos Infanto-Juveniles.
- Strauss, C. C. (1988), «Overanxious disorder», en Hersen, M. y Last, C. G. (comps.), *Child Behavior Therapy Casebook*, Nueva York, Plenum.
- Tannen, D. (1991), *¡Yo no quise decir eso!*, Barcelona, Paidós.
- Thase, M. E., Simons, A. D., McGeary, J. y otros (1992), «Relapse cognitive-behavior therapy of depression, potential implications for longer causes of treatment», *American Journal of Psychiatry*, nº 149, págs. 1.046-1.052.
- Toro, J. (1981), *Mitos y errores educativos*, Barcelona, Fontanella.
- (1996), *El cuerpo como delito*, Barcelona, Ariel.
- Turk, D.; Meeks, S. y Turk, L. (1982), «Factors contributing to teacher stress, Implications for research prevention and remediation», *Behavioral Counseling Quarterly*, nº 2, págs. 3-25.
- Turner, S. M., Beidel, D. C. y Cooley-Quille, M. R. (1995), «Two-year follow-up of social phobics treated with social effectiveness therapy», *Behavior Research and Therapy*, nº 33, págs. 553-555.
- Woolfolk, R. y Lehrer, P. (1984), *Principles and practice of stress management*, Nueva York, Guilford Press.

Notas

1. Delgado, 1988.

2. Rose (citado por Mora, 2001).

3. Andersen (citado por Mora, 2001).

4. Kandel (citado por Mora, 2001).

5. Ollendick y Francis, 1988; Meichenbaun, 1985; Kendall, 1991; Seligman y Peterson, 1986; Freeman y Oster, 1997; Scholing, Emmelkamp y Van Oppen, 1996; Öst, 1988.

6. Delgado, 1988.

7. LeDoux, 1996.

8. Salmurri, F.; Tello, S.; Blanxer, N.; Canalda, G.; Vallés, A. y Toro, J., 1996.

1. Rosen, 1977; Cautela y Groden, 1985.

2. Woolfolk y Lehrer, 1984.

1. López Mena, 1989.

Libertad emocional

Ferran Salmurri

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal)

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

© Ferran Salmurri, 2004

© de todas las ediciones en castellano

Espasa Libros, S. L. U., 2004

Paidós es un sello editorial de Espasa Libros, S. L. U.

Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)

www.planetadelibros.com

Primera edición en libro electrónico (epub): noviembre de 2012

ISBN: 978-84-493-2807-7 (epub)

Conversión a libro electrónico: Newcomlab, S. L. L.

www.newcomlab.com

Índice

DEDICATORIA	3
CITA	4
AGRADECIMIENTOS	5
PRÓLOGO	6
CAPÍTULO 1. EDUCAR LAS EMOCIONES	8
CAPÍTULO 2. ATEMPERANDO EL ÁNIMO	29
CAPÍTULO 3. DOMINANDO NUESTRA CONDUCTA	42
CAPÍTULO 4. APRENDIENDO A PENSAR	50
CAPÍTULO 5. CONVIVIENDO EN ARMONÍA	65
CAPÍTULO 6. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS MENORES	89
CAPÍTULO 7. REFLEXIONES PARA DORMIR MEJOR	105
BIBLIOGRAFÍA	107
NOTAS	113
CRÉDITOS	124