

Relacionarse con los pacientes es un arte. Relacionarse con otros profesionales es, también, un arte. Y como todo arte requiere un cierto porcentaje de inspiración y, muy especialmente, un elevadísimo porcentaje de transpiración; esto es, de esfuerzo, de entrega, a veces incluso de derroche. En esta publicación se ofrece un gran número de técnicas, habilidades, métodos y estrategias para mejorar en ese difícil arte de relacionarse con los otros, sean esos «otros» clientes externos (pacientes, usuarios) o bien clientes internos (otros profesionales, jefes, subordinados).

Esta nueva edición, revisada y ampliada, va dirigida a todos los profesionales de la salud que quieran mejorar sus habilidades de relación para trabajar de forma más eficaz, gratificante y creativa. Si además, conseguimos que los profesionales sanitarios que lean la presente publicación incorporen lo aprendido a sus otras relaciones interpersonales, nuestra felicidad, y seguramente también la de los profesionales que así lo hagan, será máxima. En sus manos (y en su cabeza, corazón y estómago) está.

www.easp.es/publicaciones

Serie Monografías EASP Nº 45



Cuidando al formador

Habilidades emocionales y de comunicación

Estudios recientes concluyen que formar a otros conlleva riesgos importantes para la salud. Tanto para la salud física (problemas osteoarticulares, vocales y/o estomacales), como para la salud emocional (dificultades a la hora de afrontar las situaciones debido a niveles elevados de ansiedad, angustia, impotencia o rabia) y, desde luego también para la salud social del formador (etapas de retraimiento y aislamiento social). Todo ello además, mezclado, en un peligroso círculo vicioso causa-efecto, con el consumo de fármacos y sustancias «preventivo-curativo-paliativas» de todo tipo.

En estas circunstancias, disfrutar de la apasionante tarea que es provocar aprendizajes, educar, formar, cambiar las cosas, puede sonar a la loca quimera o a extrema ingenuidad. Y sin embargo, es posible. No sólo eso, sino que en estos momentos cruciales en los que nos encontramos —pleno siglo XXI, globalización, enseñanza virtual, etc.— es, además deseable. Muy deseable. Por ello, con esta obra se presentan estrategias, modelos, habilidades, técnicas y herramientas, que permitan conseguir este disfrute a los formadores, sean de la enseñanza reglada o de la no reglada, de pregrado o de postgrado, sean formadores a tiempo completo o formadores ocasionales.

El objetivo del presente manual es doble. Por una parte, conseguir que el lector desarrolle, aún mejor, las tareas formativas y, por otra, que eso lo consiga al menor coste personal posible; es decir, sin dejar la salud física, emocional y social en el intento.

Vamos pues a cuidar al formador. Vamos pues a cuidarnos todos.

MONOGRAFÍAS EASP

ISBN: 978-84-87385-86-5

Este libro protege el entorno

Cuidando al formador Habilidades emocionales y de comunicación

JUNTA DE ANDALUCIA

Serie Monografías EASP Nº 45

Cuidando al formador

Habilidades emocionales y de comunicación

2ª Edición

Escuela Andaluza de Salud Pública
CONSEJERÍA DE SALUD

José Luis Bimbela Pedrola
Bibiana Navarro Matillas



BIBIANA NAVARRO MATILLAS, Doctora en Psicología por la Universidad de Granada, reconocida formadora a nivel nacional, es Experta en formación de formadores por la Junta de Andalucía, así como en Género e igualdad de oportunidades. Destacable es su colaboración en la *Enciclopedia de Enfermería*, con el capítulo *Educación para la salud.*

En la actualidad es Profesora colaboradora de la Escuela Andaluza de Salud Pública, donde aporta su experiencia profesional y personal como profunda conocedora de las nuevas tendencias alternativas para alcanzar el bienestar personal.

JOSÉ LUIS BIMBELA PEDROLA, Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona, es Profesor de la Escuela Andaluza de Salud Pública. Su formación académica incluye un Máster en Salud Pública y un Máster en Drogodependencias, ambos por la Universidad de Barcelona.

Gran orador y formador, es autor de títulos como *Sociología del sida* y muchos de sus libros están publicados en la Serie de Monografías EASP. Entre sus obras destacan *Sida y jóvenes. La prevención de la transmisión sexual del VIH, Herramientas para mejorar la adhesión terapéutica del paciente. El caso de la diabetes* y *Mi chico no quiere usar condón. Estrategias innovadoras para la prevención de la transmisión sexual del VIH/sida.*



CUIDANDO AL FORMADOR
HABILIDADES EMOCIONALES Y DE COMUNICACIÓN

José Luis Bimbela Pedrola
Bibiana Navarro Matillas

Junta de Andalucía
Escuela Andaluza de Salud Pública
CONSEJERÍA DE SALUD

Edita: ESCUELA ANDALUZA DE SALUD PÚBLICA
Campus Universitario de Cartuja. Apdo. de Correos 2070
18080 Granada, España
www.easp.es

1ª edición 2005
2ª edición 2007

ISBN: 978-84-87385-86-5
Depósito Legal: SE-2530-2007 U.E.
Maquetación: Catálogo Publicidad
Diseño cubierta: Catálogo Publicidad
Ilustraciones: Miguel Salvatierra
Imprime: Publidisa

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida ni transmitida en ninguna forma ni por ningún medio de carácter mecánico ni electrónico, incluidos fotocopia y grabación, ni tampoco mediante sistemas de almacenamiento y recuperación de información, a menos que se cuente con la autorización por escrito de la Escuela Andaluza de Salud Pública.

Las publicaciones de la Escuela Andaluza de Salud Pública están acogidas a la protección prevista por las disposiciones del Protocolo 2 de la Convención Universal de Derechos de Autor.
Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen representados los datos que contiene no implican, de parte de la Escuela Andaluza de Salud Pública, juicio alguno sobre la condición jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas citados o de sus autoridades, ni respecto a la delimitación de sus fronteras.
La mención de determinadas sociedades mercantiles o del nombre comercial de ciertos productos no implica que la Escuela Andaluza de Salud Pública los apruebe o recomiende con preferencia a otros análogos. De las opiniones expresadas en la presente publicación responden únicamente los autores.

Nota de la editorial: por cuestiones lingüísticas, estéticas y para agilizar su lectura, este libro utiliza palabras genéricas masculinas, entendiendo que con ello se incluyen ambos géneros.

«Si alguno de ustedes es un deficiente mental y cree en verdades reveladas, en dogmas religiosos o doctrinas políticas, sería saludable que se dedicara a predicar en un templo o desde una tribuna. Si por desgracia siguen en esto, traten de dejar las supersticiones en el pasillo, antes de entrar en el aula. No obliguen a sus alumnos a estudiar de memoria, eso no sirve. Lo que se impone por la fuerza es rechazado y en poco tiempo se olvida. Ningún chico será mejor persona por saber de memoria el año en que nació Cervantes. Pónganse como meta enseñarles a pensar, que duden, que se hagan preguntas. No los valoren por sus respuestas. Las respuestas no son la verdad, buscan una verdad que siempre será relativa. Las mejores preguntas son las que se vienen repitiendo desde los filósofos griegos. Muchos son ya lugares comunes, pero no pierden vigencia: qué, cómo, dónde, cuándo, porqué. Si en estos admitimos también, eso de que "la meta es el camino", como respuesta no nos sirve. Describe la tragedia de la vida, pero no la explica. Hay una misión o mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado, pero que yo espero que ustedes, como maestros, se la impongan a sí mismos: despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez. Sin límites. Sin piedad.»

El profesor de literatura, encarnado por Federico Luppi, a sus alumnos, en la película Lugares Comunes (Adolfo Aristarain, Argentina-España, 2002)

«Gracias por haber hecho este viaje conmigo.»

El profesor, encarnado por William Hurt, a sus alumnos, en la película Cosas que importan (Carl Franklin, EEUU, 1998)

«El talento no existe, el talento son ganas de hacer algo, el resto es sudor. Es el resultado de un trabajo encarnizado.»

Jacques Brel (*In memoriam*)

ÍNDICE

Prólogo 11

Agradecimientos 15

Introducción 17

CAPÍTULO 1. HABILIDADES EMOCIONALES Y FORMACIÓN. UTILIZANDO INTELIGENTEMENTE LO QUE LOS FORMADORES SIENTEN
Introducción 21
Cómo funcionan las emociones 24
Cómo se pueden manejar las emociones 29
Volver a pensar 36
Conclusiones 60

CAPÍTULO 2. HABILIDADES PARA EL DIAGNÓSTICO DE CONDUCTAS EN FORMACIÓN. IDENTIFICANDO LAS CLAVES DE LOSCOMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO
Introducción 63
Aplicación del modelo PRECEDE en el ámbito de la formación 67
Las aportaciones del modelo Transteórico 74
Conclusiones 83

CAPÍTULO 3. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA LABOR FORMADORA. COMUNICÁNDOSE EFICAZMENTE CON EL ALUMNADO
Introducción 85
La comunicación verbal y la comunicación no verbal 87
Verbos clave de la comunicación 89
Factores que facilitan la comunicación con el alumnado 100
Factores que dificultan la comunicación con el alumnado 100
Un concepto clave: reciprocidad 102
La aplicación a otros ámbitos asociados 102
Sí, pero 103
El arte del asertividad 104
Estilos de comunicación 107
Ideas clave de comportamiento de cada estilo 117
Ventajas e inconvenientes de cada estilo de comunicación 119
Conclusiones 136

CAPÍTULO 4. HABILIDADES PARA LA INTERVENCIÓN GRUPAL EN FORMACIÓN. FACILITANDO CAMBIOS CUANDO EL ALUMNADO ESTÁ EN GRUPO
Introducción 139
El grupo de iguales (*peer group*) 139
Los métodos formativos EDIPO 142
Esquema base y tiempo 148
Diseño de sesiones grupales 150
Técnicas de grupo aplicadas en el aula 153
Técnicas para iniciar un curso 155
Técnicas que estimulan la creatividad 159
Técnicas que fomentan la participación y comunicación 164
Técnicas motivacionales 170
Medios para la formación 177
Etapas del aprendizaje: escala de competencia 180
La evaluación 182
Conclusiones 203

CAPÍTULO 5. HABILIDADES PARA LA INTERVENCIÓN INDIVIDUAL EN FORMACIÓN. FACILITANDO CAMBIOS A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN PERSONALIZADA CON EL ALUMNADO
Introducción 205
Intervención sobre los pensamientos distorsionados y las emociones negativas del alumno 208
El Decálogo de motivación para el cambio 216
Establecimiento del contrato 222
Las intervenciones posteriores a la aplicación del Decálogo y al establecimientodel contrato 227
El aprendizaje de campo 229
El mapa mental 232
Conclusiones 236

CAPÍTULO 6. EJEMPLOS PRÁCTICOS DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS CLAVE
Introducción 239
Ejemplos prácticos de «Volver a pensar» 240
Ejercicios de «Volver a pensar» para resolver 250
Ejemplos de Diagnóstico PRECEDE 253
Ejercicios de Diagnóstico PRECEDE para resolver 274

Ejemplos prácticos de diseño de sesiones grupales 280
Ejercicios de diseños de sesiones grupales para resolver 300
Ejemplos de Decálogo de petición de cambio en conductas concretas del alumnado 302
Casos de Decálogo de petición de cambio para resolver 312

CAPÍTULO 7. HABILIDADES PARA PREVENIR RIESGOS LABORALES Y MEJORAR LA SALUD DE LOS FORMADORES
Introducción 319
Estrés y otros trastornos psicológicos 320
Trastornos en la voz 322
Problemas posturales 323
Problemas circulatorios 324
Alergias y problemas respiratorios 325
Problemas relacionados con factores ambientales 326
Alimentación preventiva 327
Nutrientes indicados para cada dolencia 335
La voz en óptimas condiciones 337
Higiene postural 339
Yoga. Ejercicios de yoga: Hatha-yoga 343
Masaje y automasaje 361
Técnicas complementarias al masaje 365
Conclusiones 377

EPÍLOGO 379

BIBLIOGRAFÍA 383

APÉNDICES
I. Listado orientativo de emociones y sentimientos 391
II. Esquema para «VOLVER A PENSAR» 393
III. Esquema para el diagnóstico PRECEDE 395
IV. Esquema EDIPO 397
V. Esquema para el Decálogo de petición de cambios 399

OFERTA FORMATIVA 401

PRÓLOGO

No te pido que lo expliques claramente, sino que lo hagas.

Pericles, Shakespeare

Ante sus ojos tiene un manual destinado a proporcionarle habilidades emocionales y de comunicación, para su trabajo como formador. En sentido estricto, por tanto, el libro está dirigido a aquellas personas que trabajan, de forma más o menos preferente, en las tareas relacionadas con la formación: docentes, educadores, profesores. Pero si analizamos más profundamente lo que en nuestros días se esconde, agazapado, tras el término de «formador», observaremos que las ocupaciones o disciplinas en las que «formar a otros» constituye una parte relevante de sus competencias, representan un amplio abanico de profesiones de lo que hoy en día constituye lo que algunos llaman «la sociedad del conocimiento»; conocimiento que debe ser no sólo generado, sino también gestionado, transmitido y aplicado. Bajo este enfoque, ¿a quién no puede interesar adquirir estas habilidades?

Los autores, José Luis Bimbela y Bibiana Navarro, son psicólogos, y disponen de una dilatada experiencia docente, adquirida en múltiples actividades formativas realizadas ante diferentes audiencias, en muy diferentes lugares, y con una gran variedad de modalidades, desde la clase magistral a la formación a distancia. Además, vienen investigando desde hace tiempo, en sus ámbitos de trabajo, sobre la formación y su efectividad práctica.

El título de esta obra, *Cuidando al formador*, no es casual, sigue una línea centrada en el concepto de «cuidar», ya iniciado con *Cuidando al cuidador* y su nueva edición *Cuidando al profesional de la salud*, y que esperamos tenga nuevos resultados en un próximo futuro: cuidar, mimar incluso, la preparación y la realización de las actividades formativas. Y también proporcionar referencias para cuidarse a uno mismo, para conocer y manejar adecuadamente las propias emociones en relación con la formación, así como prevenir las consecuencias indeseadas de la propia práctica profesional. Cualquiera que haya tenido que impartir alguna actividad docente en algún momento de su vida, habrá podido comprobar la dificultad del cometido, la ansiedad que produce entrar en el aula, enfrentarse a un abanico extenso de expresiones, expectativas y realidades diferentes; superar los propios temores a no resultar interesante, cercano y útil.

Por todo ello, no creo que exagere al decir que el presente manual representa un magnífico elemento de instrucción y apoyo para todos los que en algún momento hemos de dedicarnos a trasmitir conocimiento a los demás. Aquí descubriremos (y recordaremos) cómo identificar eficazmente los factores que influyen en los comportamientos de nuestros alumnos, cómo desarrollar nuestras capacidades de comunicación efectiva; y de forma especial, cómo promover la adopción de los cambios que se pretenden con nuestra actividad formativa, bien sea de forma individual o a través de la interacción con el grupo. Permítanme, ahora, tres breves comentarios alrededor de todo ello.

La primera apreciación tiene que ver con las exigencias de una sociedad tan compleja como aquella a la que nos dirigimos. Aún nos movemos en un sistema educativo diseñado para otra época, en la que lo importante era la uniformidad, la adecuación al puesto, el cumplimiento del estándar. Para Jorge Wagensberg, director del Museo de la Ciencia de Barcelona, «enseñar consiste en proveer estímulos a favor de alguna forma de conversación»; y siguiendo la idea de uno de sus más brillantes libros (*Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál es la pregunta?*), precisamos de modelos de enseñanza que promuevan preguntas, que fomenten la creatividad, la originalidad, la sorpresa.

En el texto de Bimbela y Navarro encontrará el lector una magnífica descripción de los modelos y de las habilidades para la intervención grupal, claramente destinadas a fomentar este tipo de aprendizaje. Algo que podría parecerse a un sistema de descubrimiento, en el que, como comenta Bimbela a menudo, «el alumno es el actor principal de su aprendizaje, «limitándose» el docente a dirigir la función del aprendizaje... desde las bambalinas».

En segundo lugar, este manual realza la importancia del continente, al mismo nivel que el contenido. Como se comenta en el texto, obsesionados por la «letra» —el qué— (demostrar nuestro exhaustivo conocimiento sobre el asunto a trasmitir), a menudo ignoramos u olvidamos la importancia de la «música» —el cómo— (la repercusión que tiene la manera de comunicar, de sugerir, de emocionar en definitiva). Si alguien duda de su importancia, sólo tiene que leer el monólogo de Marco Antonio en *Julio César*, repasar el contenido del texto, y disfrutar de las consecuencias de una perfecta ejecución de su música (a ser posible en la versión de Mankiewitz, con Marlon Brando en el papel de Antonio).

¿Y todo este «espectáculo» permite conseguir mejores resultados? Es muy difícil evaluar la utilidad final de cualquier actividad formativa, establecer una relación causal entre los conocimientos que se transmiten en cualquier tipo de interacción

docente y el cambio que podría producirse a resultas de ello en cualquier actividad humana. Sin embargo, en una reciente revisión sistemática de la literatura publicada en el *British Medical Journal* [1], se ponía de manifiesto la utilidad de la formación interactiva para producir cambios no sólo de conocimientos, sino también de habilidades o conductas, frente a las formas pasivas de formación. Este enfoque, en el que los autores llevan mucho tiempo trabajando, es llamado por algunos «traspaso del conocimiento» (*the knowledge translation*) y en él la realización de actividades de aprendizaje interactivas, con diferentes formatos y recursos formativos (materiales impresos, experiencias o valoraciones de otros compañeros, materiales virtuales, *roll play*) cobra día a día una mayor importancia en la formación de profesionales y, de forma cada vez más habitual, en el propio lugar de trabajo de los interesados.

Recientemente decía Tom Peters que «el aprendizaje real es un aprendizaje apasionado». Sin emoción no hay aprendizaje. Antes de que los aspectos emocionales, de la mano de Golemann adquirieran un justo protagonismo frente, y junto, a disciplinas más «duras» (las ciencias empíricas, la economía, y etc.), los autores ya vindicaban la importancia de tales aspectos en las actividades profesionales.

Ahora, además, los lectores lo pueden consultar en este libro. Yo les recomiendo con entusiasmo que lo comprueben. Que lo disfruten... tanto como disfrutan sus clases.

Sergio Minué Lorenzo
Dirección de Docencia
Escuela Andaluza de Salud Pública

1 Coomarasamy A. BMJ 2004;1017.

AGRADECIMIENTOS

El presente manual práctico debe mucho agradecimiento a algunas personas e instituciones que han sido fundamentales en la «vida formativa» de los autores:

A las escuelas Montessori, que nos enseñaron, hace ya muchos años, que olvidamos lo que escuchamos, recordamos lo que vemos y entendemos lo que hacemos.

A Federico Gan, por los tiempos heroicos y maravillosos en el Gabinete Técnico del INEM de Barcelona. Y por una amistad, años después revelada.

A Francisco García, por las magníficas «letras» y «músicas» de sus clases de yoga.

A Domingo Gómez, por los «miles» de detalles docentes desplegados en el día a día, y sobre todo, por «hacernos pensar».

A Alejandro Jadad, por el estímulo, la provocación, la creación, y la inteligencia.

A Dolors Sangenís, por su utilísimo «departamento de quejas», y por su acogedora y reconfortante paciencia.

A Juan David Tutosaus, por la escucha, la empatía, y el refuerzo; y por no bajar la guardia en tiempos difíciles.

A Joan Carles March, por esos momentos mágicos de estimulante «docencia compartida».

A José Francisco García (JFGG), por la pasión, la entrega, y el derroche físico y virtual.

A Giulia Fernández, por sus desvelos editoriales, y por enseñarnos a amar el trabajo bien hecho.

A la Escuela Andaluza de Salud Pública, por seguir siendo ese lugar fantástico donde un formador puede aprender, crecer, pensar, crear, gozar y.... ¡publicar!

A nuestras madres y a nuestros padres por educarnos en la libertad, la ilusión, y el esfuerzo.

Y, muy especialmente, a todos los alumnos que hemos tenido en estos años, sin los que, ni este libro sería posible, ni nuestra existencia hubiese llegado a ser tan gratificante, creativa, y divertida.

Gracias, de corazón, a todos y todas.

José Luis Bimbela Pedrola
Bibiana Navarro Matillas
Granada 2005

INTRODUCCIÓN

«¿Es enseñar un riego para la salud?» se preguntaba Mar Padilla en un brillante artículo publicado en El País. Parecía que sí lo era, a la luz de los datos que se aportaban (provenientes de un estudio de la Agencia de Salud Pública de Barcelona): «los enseñantes tienen más bajas por enfermedad, presentan más episodios de ansiedad y consumen el doble de tranquilizantes que la población general».

Muchas veces, la formación nos hace felices. Casi cualquier dolor (físico, emocional, o social) desaparece cuando estamos en el aula, intentando formar a alguien. Y decimos «casi» por no parecer unos iluminados o unos seres excesivamente ingenuos. Ver ese brillo en sus ojos cuando acaban de descubrir «algo», percibir esa satisfacción, reflejada en todo su cuerpo, cuando confirman intuiciones, hipótesis, formas de hacer. Escuchar sus debates, argumentaciones, dudas, réplicas, y comentarios, cuando intentan resolver esos problemas, esos casos, que les hemos planteado. Un placer, un inmenso placer.

Algunas veces, la formación nos hace sufrir. Cuando vemos reflejado en su rostro nuestra propia incapacidad para hacernos entender. Cuando nuestras argumentaciones y estímulos no provocan fisuras, cuestionamientos, ni crecimiento, sino cerrazones, enquistamientos, e inmovilismo. Cuando les damos, nos entregamos, nos exprimimos, dejamos que nos expriman, y recogemos malas caras, quejas, y críticas. Y, claro, también sufrimos cuando «el entorno» no nos reconoce, no nos valora, no nos agradece. Un dolor, un profundo dolor.

Los autores de este manual hemos formado a políticos, gestores, directivos, médicos, enfermeros, farmacéuticos, pediatras, psicólogos, sociólogos, antropólogos, periodistas, odontólogos, fisioterapeutas, abogados, asistentes sociales, trabajadores sociales, podólogos, terapeutas ocupacionales, biólogos, químicos, veterinarios, administrativos, y policías. Y también a voluntarios, jóvenes, usuarios de drogas, personas que ejercen la prostitución, diabéticos, personas portadoras del VIH, y padres, y madres.

Y, sobre todo, hemos formado a otros formadores.

Y en todos estos años, con todos estos «alumnos», hubiéramos dado «un ojo de la cara» a cambio de que alguien nos hubiera formado a nosotros mismos para saber afrontar las angustias que nos provocaban determinadas sesiones o determinados grupos, para saber identificar las razones de comportamientos que nos parecían

incomprensibles e inabordables, para saber comunicarnos sin provocar malos entendidos y conflictos. Y, desde luego, también, para aprender a respirar mejor, y a movernos de forma más armoniosa y saludable para nuestros huesos y músculos (¡cómo van notando ambos el paso de los años y de los kilómetros de aula recorridos!).

Es por todo ello, por lo que decidimos escribir este manual que usted lector (formador ocasional o habitual, formador de enseñanza reglada o no reglada, formador de pregrado o de postgrado) tiene ahora entre sus manos. Deseamos (¡no sabe hasta qué punto!) que le sea útil y le sirva para hacer su labor formativa aún mejor y, sobre todo, para que pueda llevarla a cabo sin tener que dejar «la piel» (la salud biopsicosocial) en el intento.

Para conseguirlo, el presente manual se estructura en una serie de capítulos que abordan los aspectos citados en los párrafos anteriores, intentando, a través de los ejemplos y las aplicaciones presentadas, que todas y cada una de las habilidades explicadas y de los instrumentos comentados puedan llevarse a la práctica de forma ágil y exitosa.

Así, en el capítulo 1 Habilidades emocionales y formación, además de una breve introducción sobre cómo funcionan las emociones de las personas, se presentan técnicas y herramientas concretas para aumentar las habilidades emocionales de los formadores, para que puedan aplicarlas en su propio beneficio (¡cuidando al formador!).

Por otro lado, en el capítulo 2 Habilidades para el diagnóstico de conductas en formación, se propone el uso de un instrumento útil para identificar los factores que en mayor medida influyen en los comportamientos del alumnado, como paso previo indispensable para garantizar la idoneidad de las posteriores intervenciones formativas.

En el capítulo siguiente, capítulo 3 Habilidades de comunicación en el desarrollo de la labor formativa, se tratan aspectos claves de la comunicación verbal y no verbal entre el formador y el alumnado, enfatizando «lo complicado y sutil» de la tarea (verdadera «tecnología punta»), así como la aplicabilidad de dichas habilidades a la relación del formador con otros formadores o interlocutores.

Una vez «sembrada» una comunicación abierta, respetuosa, y creativa, llega el momento de abordar en el capítulo 4 Habilidades para la intervención grupal en formación, ciertas estrategias que ayuden al formador a provocar cambios duraderos (mantenidos en el tiempo) cuando incide, grupalmente, en los conocimientos, actitudes, valores, creencias, habilidades, y comportamientos de sus alumnos. En este capítulo se presenta también el uso de determinados medios para la formación y la puesta en marcha de técnicas concretas para optimizar cada uno de ellos.

Obviamente, un formador influye de forma decisiva en los aprendizajes y comportamientos de sus alumnos, también cuando interactúa de forma individual y personalizada. Esta razón explica la existencia del capítulo 5 Habilidades para la intervención individual en formación, donde se ofrecen técnicas e instrumentos para incidir en los conocimientos, las actitudes, los valores, las creencias, y las conductas del alumnado; tanto en ámbitos formales como en ámbitos más informales (intervenciones «oportunistas»).

Dado que la presente publicación tiene voluntad de convertirse en un manual útil y de fácil aplicabilidad se presentan en el capítulo 6 Ejemplos prácticos de aplicación de los instrumentos clave, un conjunto de aplicaciones específicas de los instrumentos fundamentales comentados en los capítulos anteriores, en el ámbito de la formación. Además se propone al lector la resolución de algunos casos prácticos.

Después de haber abordado la «salud psicoemocional» y «social» de los formadores y de los alumnos en los 6 capítulos previos comentados, se ofrece al final del libro un capítulo especialmente dedicado al cuidado de la salud «física» de los formadores. Así pues, en el capítulo 7 Habilidades para prevenir riesgos laborales y mejorar la salud de los formadores, se presentan ideas prácticas para mejorar aspectos relacionados con la alimentación, y con la prevención y el tratamiento de problemas tan frecuentes en el «colectivo formador» como los osteoarticulares, y los que aparecen en el aparato vocal. Mención especial merecen, por su novedosa aplicación en el ámbito de la formación, los apartados dedicados al yoga y al masaje.

Ni podíamos ni queríamos dejar de tratar el tema de la enseñanza virtual y las repercusiones que las llamadas «nuevas tecnologías» van a tener (o están teniendo ya) en el campo de la formación y en las relaciones entre los formadores y el alumnado. De ahí ese breve y sintético epílogo *E-learning, e-aprendizaje* que cierra el presente manual, y que intenta también ofrecerle al lector algunas preguntas fundamentales que le motiven y le ayuden a poner en práctica las distintas habilidades y herramientas mostradas a lo largo de toda la obra.

Finalmente, se ofrece una extensa y accesible bibliografía sobre el conjunto de temas presentados en los capítulos anteriores, así como una serie de apéndices en los que el lector encontrará los esquemas básicos utilizados para la aplicación de los distintos instrumentos clave revisados en la presente publicación.

Nota de los autores: por cuestiones lingüísticas y estéticas, y para agilizar la lectura, este manual utilizará, a partir de ahora, palabras genéricas masculinas, entendiendo que con ello se incluyen ambos géneros.

CAPÍTULO 1
HABILIDADES EMOCIONALES Y FORMACIÓN

UTILIZANDO INTELIGENTEMENTE
LO QUE LOS FORMADORES SIENTEN

Introducción

La profesión docente puede ser catalogada como una actividad de riesgo para la salud, entendida ésta como salud biopsicosocial, dado que:

- Aparecen trastornos somáticos como patologías locomotoras, traumatológicas, otorrinolaringológicas y conjuntivas, como consecuencia tanto del estrés vivido, como de los malos hábitos posturales y de higiene ambiental.

- Los trastornos psicológicos como estrés y depresión figuran entre los problemas más frecuentes del profesorado.

- Las relaciones del formador con todos los actores implicados en la situación docente: alumnos, padres-familiares, dirección y resto de profesores, se están deteriorando. Así mismo sus relaciones con familiares y amigos también se deterioran, ya que generalmente resulta difícil desconectar de los conflictos laborales en la vida privada y doméstica.

Todo este entramado forma en su conjunto un cóctel explosivo que tiene como resultado la desmotivación, la sensación de haber perdido el control de la situación y de no tener nada que ofrecer, la despersonalización con respecto a los alumnos, por lo que poco importa ya que los alumnos aprendan o no, que estén interesados o no. En definitiva, eso que últimamente se ha dado en llamar «el queme del profesional». Además es frecuente percibir a los alumnos como adversarios, lo cual hace que estos a su vez perciban este estado respondiendo con un aumento de la indisciplina, generándose una

espiral en la cual muchos formadores se ven atrapados y planteándose como única salida el abandono de la profesión, o en su defecto, la petición de una baja laboral.

Cuando trabajamos con formadores en sesiones sobre estrés y autocontrol emocional, es frecuente iniciarlas preguntándoles qué tipo de situaciones, en su relación con su actividad laboral, son las que les producen malestar emocional, y cómo se sienten en esas situaciones. Estas, que les mostramos en la tabla 1, han sido las situaciones que han señalado con mayor frecuencia, y las alteraciones emocionales asociadas a ellas que han descrito.

Tabla 1. Situaciones frecuentes de la actividad formadora y emociones asociadas

SITUACIONES	EMOCIONES
«Absentismo del alumnado en un porcentaje elevado (más del 30%)»	Desilusión Ansiedad Rabia
«Estoy dando clase y los alumnos están distraídos mirando por la ventana y cuchicheando»	Desesperación Inseguridad Frustración
«Los alumnos no colaboran a la hora de hacer un trabajo en grupo»	Agresividad Preocupación Temor
«No he sabido responder a una pregunta, me he quedado en blanco»	Inseguridad Soledad Angustia
«El alumno finaliza el módulo de formación y pide poder trabajar en el centro»	Impotencia Culpabilidad Incertidumbre
«Alumno que genera conflictos en clase: juicios de valor, competitividad, desacreditación del formador»	Rabia Desconfianza Aversión
«Detecto falta de motivación por parte de un alumno»	Frustración Desánimo Tristeza
«Reunión con la comisión de docencia para evaluar a los alumnos, con un porcentaje elevado de suspensos (más del 30%)»	Culpabilidad Desconfianza Frustración
«Tengo que hacer de soporte afectivo para los conflictos personales de los alumnos»	Angustia Agotamiento Impotencia
«Acabo de entrar en el aula el primer día de clase que está llena de alumnos nuevos. Empiezan a mirarme mientras preparo papeles y aparatos»	Ansiedad Miedo
«Tengo que presentar una comunicación oral en un congreso»	Angustia Desconfianza en mí mismo Vergüenza Inseguridad

Identificar y saber procesar dichas emociones de malestar, es una habilidad personal fundamental para poder manejar estas situaciones con la mayor serenidad posible y evitar el riesgo de la constante frustración de los formadores. En definitiva, todo ello va a influir de forma decisiva en el clima de la relación que se establece entre formador y alumno, y por lo tanto en la capacidad del formador para influir en las creencias, emociones y comportamientos de sus alumnos.

En este capítulo se van a abordar, en primer lugar, algunas ideas básicas acerca de cómo funcionan las emociones humanas, para, en segundo lugar, ofrecer algunas estrategias dirigidas a procesarlas y controlarlas.

Cómo funcionan las emociones

La capacidad humana para sentir determinadas emociones, forma parte del equipaje biológico necesario para la supervivencia de la especie. La sensibilidad humana a las emociones tiene como principal objetivo, señalar qué hechos son verdaderamente importantes para el bienestar y la vida, ya sea por su peligrosidad, o por su potencial placentero.

Además, las emociones tienen otra relevante función: empujar hacia la acción, ya sea para terminar con el peligro o el malestar, ya sea para acercarse y mantener la fuente de bienestar. De hecho, son seguramente la fuente de información que más peso tiene a la hora de tomar de decisiones.

Este capítulo va a centrarse exclusivamente en el funcionamiento y manejo de las emociones desagradables, ya que suelen tener una influencia decisiva tanto en la satisfacción profesional del formador, como en la capacidad de los formadores para establecer una relación positiva y eficaz que pueda estimular la motivación de los alumnos a continuar y profundizar en el proceso de aprendizaje.

En definitiva, puede resumirse lo anterior diciendo que las emociones son un recurso inestimable para las personas, ya que tienen una doble funcionalidad:

a. Señalar las situaciones especialmente peligrosas o dañinas, alertando y agudizando la atención.

b. Impulsar la acción, ya que al ser desagradables, motivan la búsqueda activa de soluciones.

Sin embargo, no siempre las emociones cumplen esta doble funcionalidad, y cuando no la cumplen, pasan de ser un recurso inestimable a ser una fuente de intenso malestar, desorganizando a su vez, la capacidad para la acción. Esta disfuncionalidad ocurre cuando:

a. Las emociones son muy intensas

En este caso, las emociones sí cumplen la primera función, la de señalar que algo importante está ocurriendo. Pero al ser muy intensas, desorganizan la capacidad para la acción. Probablemente, las decisiones que se tomen bajo la presión de intensas emociones, serán impulsivas, sin valorar adecuadamente las consecuencias, o por el contrario, se evitará tomar decisiones, tratando de esa manera de evitar la situación.

b. Las emociones son crónicas

Sin ser demasiado intensas, en el caso de las emociones desagradables (frustración, impotencia...). Cuando el malestar es continuo, las emociones pierden su doble funcionalidad; ya no sirven como señal de alarma porque la persona sabe desde hace un tiempo que algo desagradable está sucediendo, y tampoco sirven para impulsar la acción, porque la persona ya ha intentado actuar para que ese malestar desaparezca, pero no lo ha logrado. En estas circunstancias, las emociones desagradables sólo sirven para disminuir la confianza de la persona en su capacidad para afrontar las situaciones que le generan malestar.

Las habilidades de autocontrol emocional, tienen como principal objetivo, evitar precisamente que se den las dos circunstancias mencionadas; que el malestar sea demasiado intenso y sobre todo, que se alargue en el tiempo, que se vuelva crónico. Evitando estas dos circunstancias, el malestar puede funcionar como una señal de aviso para poner en marcha estrategias de afrontamiento dirigidas ya sea a actuar para cambiar o terminar con la situación que genera malestar, ya sea para tratar de adaptarse a ella.

De todas formas, la misma situación (tener que hablar en público, manejar alumnos que generan conflictos en clase, no saber responder a una pregunta hecha en clase, hacer de soporte afectivo para los conflictos personales de los alumnos...) produce emociones muy diferentes y de distinta intensidad en cada formador. Por lo tanto, además de las características objetivas de una determinada situación, hay variables personales que explican las reacciones emocionales.

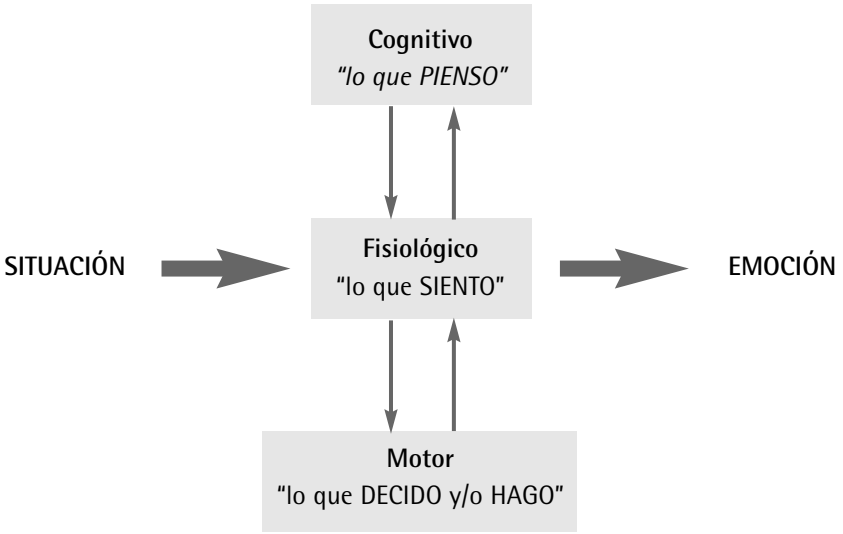
Esas variables personales vienen determinadas por el pasado de las personas: tienen que ver con la historia de aprendizaje individual, con las experiencias que ha tenido la persona antes de enfrentarse a esa situación, y que han delimitado sus capacidades, sus limitaciones, sus filias y sus fobias.

Sin embargo, esto no significa que las personas no puedan ampliar sus capacidades y paliar sus fobias; la historia de aprendizaje se construye y remodela día a día, partiendo del pasado pero influido a su vez por las nuevas experiencias y oportunidades que el presente puede ofrecer (la relación con los alumnos, tener que replantearse nuevas prioridades...).

Los tres niveles de la respuesta humana

En el presente de cada persona, las emociones que siente ante una situación específica, vienen moduladas por los llamados TRES NIVELES de la respuesta humana.

Figura 1. Los tres niveles de la respuesta humana



Nivel cognitivo

Se refiere a la forma de entender y valorar la situación; a lo que se piensa y cree acerca de ella. Son parte esencial de ese «pensar» los siguientes aspectos: a qué se cree que es debida la aparición de esa situación, qué tipo de consecuencias se cree que puede tener, si se cree que se es capaz de afrontarla, y en general, si se piensa que es algo pernicioso, neutro o agradable. Estos pensamientos son producto de la historia de aprendizaje de cada persona y suelen ser automáticos y relativamente inconscientes.

Nivel fisiológico

Se refiere a la respuesta automática del organismo ante esa situación (nerviosismo, palpitaciones, respiración agitada, tensión muscular...) .

Nivel motor

Hace referencia a la decisión de cómo se va actuar ante esa situación y/o a la propia actuación en sí misma.

Estos tres tipos de respuestas ante la situación ocurren prácticamente en un mismo momento y son interdependientes; en función del tipo de valoración que se haga de esa situación («cómo me lo tomo»), habrá mayor o menor activación fisiológica, y a su vez la toma de decisiones será más o menos ajustada a la situación. También en sentido contrario, en función de si se toma o no una decisión, la activación fisiológica será mayor o menor, y este nivel de activación influirá en la forma en que se valora esa situación. Estos tres niveles, en conjunto, producirán las distintas emociones.

A continuación se aplica esta teoría a una situación a la que se enfrentan con frecuencia los formadores, para analizar las distintas emociones que pueden aparecer, en función de los niveles cognitivo, fisiológico y motor.

Cuadro 1. Emociones y respuestas en los tres niveles que aparecen cuando el formador tiene que hablar en público

SITUACIÓN	EMOCIÓN
Tener que hablar en público: - Dar una conferencia. - Presentarse ante el claustro de profesores. - Exponer un trabajo original de investigación. - Hacer una pregunta a los alumnos, el primer día de clase. - Opinar durante una reunión.	Miedo Ansiedad Inquietud Desasosiego Nerviosismo Preocupación Vergüenza Inseguridad Descontrol

NIVEL COGNITIVO	NIVEL FISIOLÓGICO	NIVEL MOTOR
«Se están dando cuenta de que estoy rojo.» «¡Ojalá pudiera desaparecer!. Tierra trágame.» «Seguro que piensan que solo digo tonterías. ¡Vaya ridículo!» «Esto es horrible.» «Nunca seré capaz de conseguirlo.» «No sirvo para esto.» «Preferiría no hacerlo.» «Me está saliendo fatal.» «Quien me mandaría meterme en esto, siempre me toca hacer de pringao.»	Aumento de las palpitaciones, respiración dificultosa o apresurada, cierta sudoración y sonrojamiento, tensión muscular, enfriamiento de manos, malestar estomacal y sensación de boca seca.	Buscar excusas para no hablar, no defender tu opinión ante los demás, tartamudear, repetir excesivamente las mismas palabras o muletillas, decir incoherencias, mostrar temblor en la voz y en las manos, bloqueos.

Cómo se pueden manejar las emociones

De acuerdo con el modelo teórico que se acaba de presentar, para poder influir sobre las emociones, se ha de incidir en cada uno de los tres niveles de respuesta presentados. En el nivel cognitivo, se puede influir analizando primero si existen distorsiones en la forma en que se está valorando la situación, para en un segundo momento, tratar de valorarla de una forma más ajustada a la realidad. En el nivel fisiológico, se puede influir utilizando estrategias de relajación y respiración. Y por último, sobre el nivel motor se puede influir, siguiendo determinados pasos, para decidir cómo actuar ante determinada situación o tipo de situaciones. A continuación se describen a fondo cada una de estas intervenciones.

Intervención sobre los pensamientos

Como se ha señalado, una de las formas para tratar de disminuir el malestar que una persona siente ante determinadas situaciones, es identificar cómo está valorando e interpretando esa situación (qué piensa sobre ella), y si existen formas distorsionadas de verla, modificarlas para que sean más ajustadas a la situación y generen menos malestar.

En este apartado se describirán, en primer lugar, algunas de las formas distorsionadas de ver las situaciones más frecuentes, para a continuación, proponer un ejercicio que permite identificarlas y modificarlas (reestructuración cognitiva), como un primer paso para empezar a desarrollar una vida emocional más plena, y para que la intervención del formador pueda ser más eficaz.

Distorsiones cognitivas

Desde la Psicología Cognitiva, se afirma que existen una serie de distorsiones cognitivas, es decir, formas distorsionadas de ver las situaciones, que serían las responsables de que ante dichas situaciones, las personas se vieran afectadas por alteraciones emocionales intensas o crónicas, influyendo de manera poderosa en el bienestar de las personas y en su capacidad para tomar decisiones en relación con sus necesidades y objetivos, tanto en su vida privada como en su vida profesional.

También se afirma, dentro de las teorías psicosociales del estrés, que para que se pueda hablar de estrés, deben presentarse a la vez, dos factores: 1) que la persona valore la situación como peligrosa o dañina; y 2) que se perciba a sí misma con recursos insuficientes para afrontarla.

En definitiva podemos decir que nuestros pensamientos están fluyendo continuamente y, como el aire, se deslizan sin que muchas veces seamos conscientes de su presencia. Con frecuencia, estos pensamientos son de estilo telegráfico, incluso puede ser una palabra, o fragmento de ella, que encierra el significado de una frase. Por ser breves, fugaces y frecuentemente incontrolados, se suelen denominar también «pensamientos automáticos» o «automatismos». Estos pensamientos pueden ser adecuados a la realidad del entorno que nos afecta o, una vez puestos en evidencia, resultar distorsionados: exageraciones, falsos razonamientos, etc. Entonces ponen en marcha sentimientos más dolorosos o perturbadores.

Siguiendo estas aportaciones teóricas, a continuación se describen algunas formas distorsionadas de ver una determinada situación, es decir, los diferentes tipos de distorsiones cognitivas, cuyos efectos principales serían el de aumentar la percepción de que la situación que se está viviendo es amenazante, desagradable o dañina, y el de disminuir la percepción de que se tienen recursos para poder enfrentarla. Es decir, aumentarían claramente las posibilidades de que el formador se sienta "estresado".

Filtro mental

Consiste en percibir sólo lo negativo (los problemas, las dificultades, las limitaciones) de una situación, enfocando sobre ello toda nuestra atención, prescindiendo del resto del conjunto; esto es, no percibir y valorar lo positivo (aquellas áreas en las que no se tienen problemas o limitaciones y disfrutar de ellas).

Un tipo especial de filtraje, muy típico en personas propensas a sentir depresión, es la «descalificación de lo positivo», consistente en negarse a valorar o en quitar importancia a cualquier aspecto positivo de la propia conducta.

Percibir sólo lo positivo, también sería una distorsión, pero en nuestra cultura (de honda tradición judeo-cristiana), es más frecuente que el filtro mental no permita valorar lo positivo. A esta distorsión también se la conoce como «abstracción selectiva».

Las consecuencias principales del filtro mental son:

- Aumentar la negatividad de la situación y por lo tanto las emociones de malestar ante ella.

- Disminuir la percepción de control sobre la situación.

- Disminuir la autoestima, si el filtro mental se aplica a la propia actuación.
- Favorecer estilos de comunicación centrados en la crítica hacia los alumnos, lo cual disminuye la credibilidad y la capacidad de persuasión de los formadores.

Ejemplos

- Pensamientos CON filtro mental: «No conseguí salir airosa del examen, sólo obtuve un notable».
- Pensamientos SIN filtro mental: «He obtenido un notable, que la verdad está bastante bien».

Etiquetación

Esta distorsión consiste en convertir nuestro propio comportamiento o el de los demás en un rasgo de personalidad y juzgarlo negativamente, cogiendo la parte por el todo (sobregeneralización).

En nuestra cultura es relativamente frecuente atribuir los comportamientos de las personas, especialmente si se juzgan como negativas, a rasgos de personalidad («es así»), en vez de atribuirlos a una constelación de factores complejos como las creencias, los deseos, elementos del contexto y de la situación, las emociones, o el propio comportamiento de la persona que se está etiquetando.

El hecho de catalogar rígida y estáticamente a la gente nos ahorra el esfuerzo de estar continuamente atentos a sus conductas y nos dispensa del trabajo de intentar cambiar («yo soy así»).

Hay que tener en cuenta que, en este tipo de distorsión, nos estamos refiriendo a las etiquetas explicativas (aquellas que pretenden dar respuesta a la pregunta clave ¿por qué hace tal conducta?), no a las etiquetas descriptivas (aquellas que con el fin de «ahorrar saliva» y «agilizarnos la vida» se usan en lugar de describir con pelos y señales la conducta de la que se trate).

Ejemplos

- «Juan ha pedido la palabra 5 veces.» > Comportamiento
- «Juan, el pesado.» > Etiqueta descriptiva
- «¿Por qué pide la palabra tantas veces?», «porque es un pesado.» > Etiqueta explicativa

Las consecuencias principales del etiquetaje negativo son:

- Generar rechazo hacia la persona etiquetada.
- Alimentar el filtro mental, llevando a la persona que ha utilizado el etiquetaje a fijarse sólo en aquellos comportamientos de la persona etiquetada que confirman dicha etiqueta.
- Dificultar la comprensión del comportamiento o comportamientos que han originado la etiqueta. Las etiquetas no explican los comportamientos; sólo sobre-generalizan lo que hace la persona.

Ejemplos

- Pensamientos CON etiquetaje: «No quiere estudiar. Es un vago».
- Pensamientos SIN etiquetaje: «Dice que le cuesta estudiar. Voy a investigar por qué».

Sobregeneralización

El uso de palabras como los «siempre-todo-nunca-nada-jamás-imposible» consiste en extraer una conclusión general de un simple incidente: algo negativo ocurrido en una ocasión esperamos que vuelva a suceder una y otra vez. Junto a las etiquetas, representan también pensamientos sobregeneralizados.

Los pensamientos de este tipo de distorsiones «casi nunca» se ajustan a la realidad, sin embargo hacen sentir a la persona como si la realidad fuera así. Si ha suspendido un examen de una asignatura determinada, ya piensa que suspenderá en el futuro todos los exámenes de esa asignatura.

Podemos descubrir estos pensamientos cuando observamos palabras como: «nadie», «nunca», «jamás», «imposible», «todos», «ninguno»...

Las consecuencias principales de los «siempre-todo-nunca-nada-jamás-imposible» son:

- Aumentar la negatividad de la situación y por lo tanto las emociones de malestar ante ella.
- Disminuir la sensación de poder afrontar y controlar esas situaciones.

Ejemplos

- Pensamientos CON sobregeneralización: «No sirvo para nada...todo me sale mal».
- Pensamientos SIN sobregeneralización: «A veces me equivoco, aunque normalmente hago bien mi trabajo y día a día veo sus frutos».

Adjetivos desmedidos

Dramatizar las situaciones utilizando adjetivos desmesurados como «horroroso» , «terrible» o «insoportable».

Las consecuencias principales de los adjetivos desmedidos son:

- Dramatizar la gravedad de la situación.
- Producir sentimientos de incapacidad para poder afrontar la situación.

Ejemplos

- Pensamientos CON adjetivos desmedidos: «Esto es insoportable; ¿cómo se atreve a mentir de una forma tan descarada?».
- Pensamientos SIN adjetivos desmedidos: «No me gusta que me mientan, me parece un tanto violento y me siento ofendida».

Pensamientos anticipatorios improductivos

Esta distorsión consiste en prever de antemano, que van a ocurrir eventos o situaciones negativas, sin pensar en cómo se podrían prevenir o cómo se podrían paliar sus consecuencias si llegaran a ocurrir.

La doctrina que en nuestra cultura se ha inculcado, en el sentido de «esta vida es un valle de lágrimas», así como la acción continua de los medios de comunicación, con su persistente focalización en los aspectos más negativos de la vida diaria, pueden inducir a las personas a esperar siempre lo peor. En vez de tratar de evaluar las probabilidades de que suceda una u otra cosa, algunas personas se inclinan a priori por la peor (que el hijo tenga un accidente mortal cuando sale con los amigos, que todos los alumnos suspendan un examen difícil).

Se suele manifestar con expresiones como «seguro que..» o «y si...».

Los efectos principales de los pensamientos anticipatorios improductivos son:

- Aumentar las sensaciones de temor y ansiedad, y en general de vulnerabilidad.
- Bloquear la capacidad para buscar soluciones.

Ejemplos

- Pensamientos anticipatorios IMPRODUCTIVOS: «Seguro que no cumple lo que hemos pactado; otras veces no lo ha hecho».
- Pensamientos anticipatorios PRODUCTIVOS: «Otras veces no ha cumplido con lo que habíamos acordado. Voy esperar a ver qué pasa esta vez. Y si realmente ocurre lo que temo que ocurra, indagaré con mayor profundidad qué dificultades tiene y trataré de pactar objetivos más realistas, aunque no sean los ideales».

Lectura mental

Esta distorsión se presenta cuando se tiene la certeza de que se sabe lo que otras personas están pensando, sintiendo, deseando exactamente, sin tener pruebas de ello; creer conocer sus motivos e intenciones ocultas o profetizar sobre las reacciones que tendrán en un momento dado, sin tener pruebas objetivas para ello.

El riesgo de utilizar lecturas mentales es:

Actuar sobre la base de un diagnóstico que no es cierto. Si se intuyen determinados pensamientos en otra persona y son relevantes porque van a condicionar las decisiones que se tomen, es fundamental tratar de averiguar si la intuición es cierta o no lo es. Las intuiciones se han de utilizar como hipótesis de trabajo que hay que confirmar.

Normalmente detrás de este tipo de pensamiento suele haber una creencia errónea: imaginar que la gente siente y reacciona de igual forma que uno mismo.

Ejemplos

- Pensamientos CON lectura mental: «Me está mintiendo. Lo que le pasa es que no quiere asumir que no tiene ganas de estudiar».
- Pensamientos SIN lectura mental: «Creo que está mintiendo, o tal vez, lo que le ocurre es que tiene miedo a que me enfade. Voy a tratar de averiguar lo que le pasa».

Falacia de control por exceso

Consiste en pensar que se tiene todo el control, y por lo tanto toda la responsabilidad sobre determinados sucesos, por ejemplo, que somos los responsables de la felicidad o del sufrimiento de los demás, cuando no es así.

Las consecuencias negativas principales de las falacias de control por exceso son:

- Generar sentimientos de culpabilidad.
- Dificultar la delegación de responsabilidades.

Ejemplos

- Pensamientos CON falacia de control por exceso: «No consigo que mis alumnos aprendan».
- Pensamientos SIN falacia de control por exceso: «Mis alumnos van con un poco de retraso sobre el programa. Yo me siento en parte responsable, pero la verdad es que he hecho todo lo posible para que esto no ocurriera; no sólo depende de mí, también depende de que ellos estudien y se impliquen, y de las características del propio grupo».

Falacia de control por defecto

En este caso, la distorsión consiste en pensar que no se tiene ninguna responsabilidad, y por lo tanto, ningún control sobre determinados sucesos, cuando no es así.

Hay personas que pueden sentir que su vida está dirigida por factores externos y piensen que son las otras personas, los astros u otras fuerzas ocultas, el alcohol o el tabaco, los que condicionan sus vidas.

Esta distorsión cognitiva puede tener como consecuencia:

- Paralizar actuaciones dirigidas a modificar la situación.
- Generar intensos sentimientos de impotencia.Un ejemplo bastante frecuente en los formadores es pensar que la nota dependerá sobre todo de que el alumno estudie y no de su propio esfuerzo didáctico.

Ejemplo

- Pensamientos CON falacia de control por defecto: «Yo ya le he dicho lo que tiene que hacer; si no me hace caso, ya es su problema».

- Pensamientos SIN falacia de control por defecto: «Además de informar yo puedo hacer otras cosas para ayudar a mis alumnos a realizar el trabajo; tratar de averiguar qué dificultades tienen, empatizar con esas dificultades para mejorar la relación docente, ayudarles a planificar el tiempo de estudio, motivarles para que asuman determinados compromisos...».

ENUNCIACIÓN «DEBERÍA»

Consiste en convertir los deseos en principios u obligaciones morales, en base a nuestro particular código de justicia que tenemos que cumplir. Cuando hablamos de deseos, la forma más adecuada de expresarlos es a través de verbos del tipo: «me gustaría», «quisiera»...

Las consecuencias de tratar de motivarnos en base a obligaciones son:

- Obstaculizar la puesta en marcha de actuaciones concretas.
- Generar culpabilidad cuando no cumplimos «los deberes» autoimpuestos.

Ejemplos

- Pensamientos CON enunciación debería: «Debería ser capaz de motivar a mis alumnos».
- Pensamientos SIN enunciación debería: «Me gustaría motivar más a mis alumnos».

Vistas las distorsiones más frecuentes que las personas suelen tener en su modo habitual de pensamiento, y en particular las que tienen los formadores, vamos a desarrollar a continuación algunas estrategias para poder hacer frente a dichas distorsiones de forma más eficaz e inteligente.

Volver a pensar

Lo que llamamos «volver a pensar» es una técnica dirigida a modificar los pensamientos distorsionados y que es conocida también, en un lenguaje más técnico, como Técnica de Reestructuración Cognitiva.

Este ejercicio se realiza de forma escrita, ya que en caso contrario, es difícil analizar los pensamientos. Resulta especialmente útil cuando una persona se ha de enfrentar

a situaciones que se repiten con frecuencia y que le generan malestar, y que a pesar de ello, no ha conseguido aprender a enfrentarlas de una forma más productiva.

A continuación se van a describir los pasos necesarios para reestructurar o modificar las formas distorsionadas de ver las situaciones. Para ilustrar cada uno de ellos, se utilizará una situación relacionada con «el primer día de clase».

Paso 1. Describir la situación que genera malestar

Es necesario tratar de relatar, lo más objetivamente posible, los hechos que generan malestar, y diferenciarlos de la interpretación o valoración subjetiva (nivel cognitivo) que se hace de esos hechos.

Por ejemplo, en el caso de un formador, escribir que «el alumno pasa de mí, no me hace caso», es una interpretación subjetiva de los siguientes hechos: «el alumno no sigue las indicaciones».

Esta confusión entre la situación (los hechos) y el nivel cognitivo (la valoración subjetiva que se hace de esos hechos), es una de las principales dificultades que se presenta a la hora de tratar de modificar o reestructurar el nivel cognitivo, ya que se está presuponiendo que no existe valoración subjetiva.

También es muy importante centrarse en una sola situación, y no en un conjunto de ellas.

Situación

Acabo de entrar en el aula llena de alumnos nuevos el primer día de clase. Empiezan a mirarme mientras preparo papeles y aparatos.

Paso 2. Identificar las emociones y sentimientos

Es fundamental que la persona identifique y escriba, el tipo de emociones y sentimientos que se presentan cuando se da la situación descrita, es decir, debe dar una respuesta concreta ante la pregunta ¿cómo me siento ante esa situación?

En nuestra cultura, estamos poco acostumbrados a estar en contacto con nuestras emociones, por lo que es frecuente que las personas digan cosas como «me siento fatal», en vez de emociones concretas como «triste», «enfadada» o «frustrada». Sin embargo es clave identificarlas, darles nombre, para entender primero cómo se está viviendo una situación, cuál es su alcance (no es igual «triste» que «deprimido»; no es lo mismo «enfadado» que «colérico»), y finalmente, poder con-

trolar esas vivencias. Para facilitar esta tarea, en el apéndice I, se ofrece un listado orientativo de emociones y sentimientos.

Lo más frecuente es que la misma situación genere emociones distintas en cada persona, ya que no están producidas sólo por la situación, sino también por la interpretación subjetiva de esa situación.

¿Qué sienten algunos formadores cuando tiene que dar la primera clase del nuevo curso a alumnos no conocidos?

Emociones

Ansiedad - Miedo - Inseguridad

Paso 3. Identificar los pensamientos

La persona identifica los pensamientos que aparecen ante la situación. Es frecuente también encontrarse con que las personas tienen dificultades para identificar cómo están valorando determinada situación. Una forma de facilitar este paso es tratar de responder a las siguientes preguntas ¿por qué me siento ansiosa?, ¿qué pienso?, ¿qué es lo que me pasa por la mente?... como si en ese preciso momento pudiésemos filmar nuestro propio «hilo de pensamiento».

Pensamientos

- «No voy a estar a la altura. No sé comunicarme. Soy un desastre.»

  (Son los pensamientos que provocan ansiedad.)

- «Esto es mucho para mí, no puedo hacer nada. Seguro que preguntan algo que no sé.»

  (Son los pensamientos que provocan miedo.)

- «Estoy hablando mal, cometiendo errores. No doy ni una.»

  (Son los pensamientos que provocan inseguridad.)

Paso 4. Detectar las posibles distorsiones

En este punto podemos hacer un repaso a las posibles formas distorsionadas de ver las situaciones que pueda haber en los pensamientos identificados en el paso anterior.

En el pensamiento: «No voy a estar a la altura. No sé comunicarme. Soy un desastre», aparecen las siguientes distorsiones: pensamientos anticipatorios improductivos y etiquetación.

En el pensamiento: «Esto es mucho para mí, no puedo hacer nada. Seguro que preguntan algo que no sé», pueden detectarse las siguientes distorsiones: sobregeneralización y pensamientos anticipatorios.

En el pensamiento: «Estoy hablando mal, sólo cometo errores. No doy ni una», se identifican las siguientes distorsiones: filtro mental y sobregeneralización.

Paso 5. Volver a pensar

El objetivo de esta fase es reestructurar los pensamientos distorsionados, cuestionando su validez, así como la probabilidad de ocurrencia, tratando de cambiarlos por otros más adaptados a la situación. Esto es, la persona se plantea: ¿cómo puedo valorar esta situación de una forma menos distorsionada, más objetiva y realista? Es muy importante que en esta nueva valoración de la situación, los nuevos pensamientos, resulten creíbles para la persona que realiza el ejercicio. No se trata de buscar pensamientos «hollywoodienses» ni «ingenuamente positivos», por el contrario, se trata de identificar formas más objetivas, más realistas y más justas de ver las cosas.

Cuadro 2. Ejemplos de pensamientos distorsionados y no distorsionados

PENSAMIENTOS DISTORSIONADOS	PENSAMIENTOS NO DISTORSIONADOS
«No voy a estar a la altura. No sé comunicarme. Soy un desastre.»	«Mis conocimientos son útiles. En otras ocasiones ha pasado lo mismo y lo he superado. Normalmente, después de 2 minutos se me pasa.»
«Esto es mucho para mí, no puedo hacer nada. Seguro que preguntan algo que no sé.»	«Estoy preparada, el tema me lo sé. ¿Por qué va fallar si he previsto las preguntas clave?»
«Estoy hablando mal, sólo cometo errores. No doy ni una.»	«Estoy hablando y preguntando contenidos concretos, que enriquecen a mis alumnos y a mí mismo. Esto no es un examen, y no tengo que demostrar que sé más que nadie.»

Paso 6. Volver a sentir

En esta fase, la persona se plantea: ¿cómo me siento ahora ante esa situación con estos nuevos pensamientos, los segundos, los no distorsionados?

Nuevas emociones

- Tranquilidad
- Alivio
- Satisfacción
- Seguridad
- Confianza

Como resulta obvio, la actuación va a ser más ajustada a la situación y desde luego más exitosa, si se basa en formas de ver las cosas que generan emociones como tranquilidad, alivio, satisfacción, seguridad y confianza, que si se basa en pensamientos distorsionados que producen emociones tan incapacitantes como ansiedad, miedo o inseguridad.

A veces ocurre que las personas se enfrentan a la misma situación temida varias veces a lo largo de un periodo corto de tiempo. En estos casos puede ser útil aprovechar el «volver a pensar» que elaboren la primera vez que se encuentran en dicha situación, de manera que los pensamientos positivos se generalicen y se aprovechen para futuras situaciones, hasta conseguir finalmente que los pensamiento positivos se automaticen.

Esto es lo que denominamos autoinstrucciones positivas, que podrían definirse como frases positivas que «a mí me funcionan» o que «me ayudan a sentirme mejor» y que se pueden utilizar antes, durante y después de la situación o tarea. La idea sería elaborar tarjetas de colores para poder llevar en el bolsillo, de manera que se puedan usar en cualquier momento de estrés o ansiedad. Lo ideal sería que se pudieran memorizar finalmente. También se pueden elaborar pancartas o carteles y colocarlos en un lugar visible.

Ejemplos de autoinstrucciones antes, durante y después de enfrentar la situación

Antes de la situación

- «Será una experiencia para aprender.»
- «No tengo nada que temer.»
- «Sé como hacer mi trabajo.»
- «Soy un buen profesional.»
- «Lo importante es centrarme en lo que tengo que hacer.»
- «Lo primero que tengo que hacer es...»
- «Sólo es cuestión de ir dando los pasos programados.»
- «Si me altero, me pararé y respiraré profundamente.»
- «Lo tengo cuidadosamente preparado.»

Durante la situación

- «Es normal que esté un poco nervioso, no voy a preocuparme, ya pasará.»
- «Concéntrate en el primer punto.»
- «Sigue la programación, sabes lo que hay que hacer.»
- «Respira lentamente.»
- «Vas bien, sigue así.»
- «Lo estoy consiguiendo.»

Después de la situación

- «¿Qué cosas concretas he hecho bien?»
- «¿Qué podría mejorar?»
- «¿Qué me hizo reaccionar así?»

- «¿Cómo podría reaccionar la próxima vez?»
- «¿Cómo valoro globalmente mi desempeño?»
- «Lo he hecho bien, la próxima vez será mucho mejor.»
- «Ya sé cómo hacerlo.»

En el capítulo 6 se ofrecen 10 ejemplos prácticos de situaciones formativas en las que se ha llevado a cabo un «volver a pensar», así como tres ejercicios para que el lector practique la técnica.

Para terminar el apartado de intervención sobre el nivel cognitivo, se presentan en un solo esquema, todos los pasos descritos en el «volver a pensar». Cabe recordar que dicho esquema puede utilizarse como ficha, para realizar de forma más ágil el ejercicio de «volver a pensar» (reestructuración cognitiva).

En el apéndice II se ofrece el esquema básico para la realización del ejercicio.

Cuadro 3. Volver a pensar, volver a sentir en una situación concreta

SITUACIÓN			
Acabo de entrar en el aula que está llena de alumnos nuevos el primer día de clase. Empiezan a mirarme mientras preparo papeles y aparatos			
EMOCIONES	**PENSAMIENTOS**	**NUEVOS PENSAMIENTOS «VOLVER A PENSAR»**	**NUEVAS EMOCIONES «VOLVER A SENTIR»**
Ansiedad	«No voy a estar a la altura. No sé comunicarme. Soy un desastre.» (PENSAMIENTOS ANTICIPATORIOS IMPRODUCTIVOS. ETIQUETACIÓN)	«Mis conocimientos son útiles. En otras ocasiones ha pasado lo mismo y lo he superado. Normalmente, después de dos minutos se me pasa.»	Tranquilidad Alivio
Miedo	«Esto es mucho para mí, no puedo hacer nada. Seguro que preguntan algo que no sé.» (SOBREGENERALIZACIÓN. PENSAMIENTOS ANTICIPATORIOS IMPRODUCTIVOS)	«Estoy preparada, el tema me lo sé. ¿Por qué va fallar si he previsto las preguntas clave?»	Satisfacción Seguridad
Inseguridad	«Estoy hablando mal, cometiendo errores. No doy ni una.» (FILTRO MENTAL. SOBREGENERALIZACIÓN)	«Estoy hablando y preguntando contenidos concretos, que enriquecen a mis alumnos y a mí mismo. Esto no es un examen, y no tengo que demostrar que sé más que nadie.»	Seguridad Confianza

Intervención sobre el nivel fisiológico

Al enfrentarnos a un peligro o amenaza percibida, el organismo humano reacciona con una activación general del nivel fisiológico de forma automática, produciéndose una serie de cambios viscerales, somáticos y corticales (aumento de la frecuencia cardiaca y respiratoria, tensión muscular, dilatación pupilar, mayor oxigenación del cerebro, etc.). Estas repuestas biológicas automáticas, tienen como función preparar al organismo para la lucha o bien para la huida, dentro de un sistema de alarma que para algunos autores, no ha evolucionado a lo largo de miles de años y, lo que según dichos autores, hace que los humanos hoy en día respondan del mismo modo que sus antepasados respondían cuando se enfrentaban a animales depredadores y a otros peligros.

Esta activación excesiva se puede controlar a través de distintas técnicas de relajación y respiración, teniendo en cuenta el tipo de situaciones a las que los seres humanos se enfrentan hoy en día, en especial, los formadores, tanto dentro como fuera del aula.

En este apartado se va a describir una serie de técnicas sencillas y breves. Sencillas, para tratar de facilitar el uso real de las mismas, y breves para que puedan ser utilizadas en el mismo momento en que aparece la alteración, o por lo menos, cerca de la situación.

Para las personas interesadas en conocer técnicas más complejas, en la bibliografía se adjuntan algunas referencias específicas.

Ejercicios de respiración

La manera de respirar ejerce una influencia enorme en el modo de sentir. La respiración es, entre todas las funciones humanas, la única actividad involuntaria sobre la que tenemos un control consciente. Los factores que influyen en la respiración son tres: el hábito, la técnica y la postura.

La respiración diafragmática o abdominal

Cuando las personas se alteran (activación fisiológica), empiezan a respirar más deprisa y de un modo superficial (aumento de la frecuencia respiratoria), tomando menos aire del habitual. Este tipo de respiración afecta a su vez a la tasa cardiaca y a otros sistemas biológicos, provocando mareos, sensación de tensión y dolor de cabeza, entre otros. Para poder disminuir toda esta activación, es muy eficaz respirar justo al revés; profundamente y de una forma lo más pausada posible.

Para que la respiración pueda ser realmente profunda, es importante utilizar el músculo diafragmático; tensándolo y relajándolo; de esta manera, el organismo puede aprovechar toda su capacidad respiratoria. Para saber si se está utilizando el diafragma para respirar, se ha de observar la zona del abdomen. Al inspirar, si se tensa el diafragma, esa zona se ha de hinchar. Y al expirar, si se relaja el diafragma, la zona del abdomen se ha de deshinchar. Es muy importante tratar de no tensar la zona de los hombros y el pecho al inspirar, ya que este movimiento muscular, es síntoma de que no se está respirando profundamente.

A continuación se describen algunas posiciones para aprender a respirar utilizando conscientemente el diafragma.

1. Posición tumbada

Tumbarse en una cama, en un sofá, o en cualquier otro sitio que resulte cómodo. Cerrar los ojos (para concentrarse mejor) y tratar de respirar muy despacio, utilizando el diafragma; hinchando y deshinchando la zona del abdomen. Es importante no forzar voluntariamente el músculo, sino que sea el aire que se respira el que empuje al diafragma. En esta posición, a la mayoría de las personas les resulta fácil respirar de esta forma, ya que es la forma habitual de respirar cuando se duerme. Es importante tratar de concentrarse en las sensaciones y movimientos que el cuerpo genera al respirar de esta forma, para poder reproducirla en otras posturas.

2. Posición intermedia

Ponerse de pie, doblar la cintura poco a poco hasta que resulte mínimamente cómodo y soltar los brazos dejándolos caer por su propio peso. Respirar profunda y lentamente. Esta postura intermedia, antes de respirar de pie (que es la postura en la que más la vamos a necesitar), fuerza la respiración diafragmática porque limita el poder tensar los hombros y la parte del pecho.

3. Posición erguida

Ponerse de pie, cerrar los ojos y tratar de reproducir la respiración que se ha utilizado en las posturas anteriores. Lo normal es que al principio no se consiga, ya que normalmente, en esta postura se suele respirar utilizando la musculatura de los hombros y el pecho. Se puede utilizar un espejo de cuerpo entero para observarse y tratar de controlar que no se tensen los hombros y el pecho. Estas partes no han de moverse; sólo ha de moverse la zona del abdomen.

Como cualquier técnica, es importante practicar este tipo de respiración para poder utilizarla conscientemente cuando se quiera desactivar el nivel fisiológico.

La gran ventaja de la respiración diafragmática, frente a otro tipo de técnicas de relajación, es que puede utilizarse en cualquier momento y ante cualquier situación.

Este tipo de respiración, además de disminuir la activación del nivel fisiológico, tiene efectos calmantes porque al concentrar la atención en cómo se está respirando, se desatienden los pensamientos ansiógenos. Este tipo de concentración en el proceso respiratorio es considerada por los expertos como una forma de meditación en sí misma.

La respiración alterna

Es un ejercicio de respiración de un nivel más complejo que la anterior, por lo que recomendamos que antes de pasar a practicar esta técnica se realice un entrenamiento en respiración diafragmática durante un periodo mínimo de un mes. Como su nombre indica, consiste en alternar los orificios nasales por los que va penetrando el flujo de aire al interior de nuestro cuerpo.

El principal beneficio es que ayuda a contrarrestar la ansiedad, que puede agravarse como consecuencia del dolor o de otras molestias, tanto físicas como emocionales. Es un ejercicio muy tranquilizador y relajante. También es un buen antídoto contra el insomnio.

Además de los beneficios aportados a nivel emocional, este ejercicio ayuda a despejar los conductos respiratorios de todo el árbol bronquial hasta las fosas nasales. Toda la mucosa respiratoria se mantiene limpia y tonificada presentando óptimas condiciones de defensa frente a los agentes agresivos. Puede decirse que ayuda a prevenir los catarros y a mantener los órganos productores de voz en buen estado, punto importante en la profesión docente (para mantener la voz en las condiciones deseadas, profundizaremos en la realización de ejercicios prácticos en el capítulo 7).

Antes de comenzar a realizar el ejercicio es importante realizar una limpieza vigorosa de las fosas nasales, para facilitar la entrada y salida de aire.

Paso 1

Siéntese en una postura que le resulte cómoda. Mantenga la columna vertebral, el cuello y la cabeza formando una línea recta. Relaje el cuerpo, relaje la mandíbula y respire con naturalidad.

Paso 2

Descanse la mano izquierda sobre el regazo, en la rodilla o en el brazo de la silla, según dónde se halle sentado.

Paso 3

Haga con la mano derecha un puño, separe el dedo pulgar (en el ejercicio se utilizará para cerrar la fosa nasal derecha), y también conjuntamente los dedos anular y meñique (en el ejercicio se utilizarán para cerrar la fosa nasal izquierda).

Paso 4

Cierre los ojos y empiece: cierre la fosa derecha e inspire por la izquierda, lenta, suave y tan profundamente como sea posible (como ya se ha aprendido en la técnica de respiración diafragmática).

Paso 5

Cierre la fosa izquierda y libere la derecha, espire a través de ella. Inspire a través de la fosa derecha.

Paso 6

Cierre la fosa derecha y libere la izquierda, espire a través de ella.

Estos 6 pasos constituyen una vuelta de respiración alterna.

Paso 7

Repita los pasos 4 a 6 en lenta sucesión tantas vueltas como desee, hasta que tenga sensación de calma y bienestar.

Paso 8

Relaje el brazo y la mano derecha. Reanude su ritmo de respiración normal. Abra los ojos.

Para finalizar es conveniente tener en cuenta las siguientes cuestiones prácticas:

- El cambio de fosa se realiza después de la inspiración, no tras la espiración.

- Si no puede mantenerse erguido mientras permanece sentado, pruebe a inclinarse levemente hacia delante mientras permanece sentado, también puede probar en una posición tumbada, e incluso de pie. Una vez que avancemos en el entrenamiento adoptaremos la posición original que se ha explicado (sentado y erguido).

Ejercicios de relajación

En nuestra cultura, casi todo lo corporal ha sido infravalorado, y como consecuencia, muchas personas no han desarrollado la capacidad de percibir las primeras señales de tensión corporal que acompañan a las alteraciones emocionales y al estrés. El umbral de percepción de la tensión muscular es, en muchas personas, tan alto que a menudo, sólo son conscientes de la tensión cuando ésta se convierte en dolor. Y en este punto, las técnicas de relajación muscular ya no suelen ser tan efectivas.

Las técnicas que se van a describir en este apartado tienen, como principal característica, la brevedad, ya que resulta importante en determinados momentos, poder relajarse en muy poco tiempo; por ejemplo cuando se sabe que se tienen que enfrentar a una situación conflictiva o después de afrontarla, para poder paliar sus efectos de activación fisiológica lo más rápidamente posible y seguir con otras tareas que requieren de cierta serenidad.

La relajación muscular breve

Las técnicas de relajación muscular, se basan en la idea de que para poder relajar los músculos, primero han de tensarse un poco, para en un segundo momento, aprovechando el alivio que produce la distensión, poder relajarlos casi automáticamente.

Las clásicas técnicas de relajación muscular progresiva, son muy efectivas para aprender a percibir la tensión corporal y relajarla, y por lo tanto muy recomendables para cualquier persona que quiera aumentar su capacidad para conocer y controlar su cuerpo.

De todas formas es muy probable que las personas que tengan dificultades para poder relajar sus músculos, tengan dificultades también a la hora de aplicar esta técnica. Lo más aconsejable es, en este caso, entrenarse primero en las técnicas de relajación progresiva, y luego, aplicar esta técnica que hemos denominado «breve», o bien entrenarse en otro tipo de técnicas de relajación que no impliquen el ciclo de tensión-relajación.

En el caso de la técnica breve, su fundamento se basa en tensar durante breves segundos y en un mismo movimiento, el máximo número posible de músculos para, a continuación, soltarlos todos a la vez.

Paso 1

Sentarse en una silla o asiento similar, y tensar a la vez durante unos breves segundos todos los músculos que se describirán a continuación. Tensar o apretar lo justo para que la sensación resulte un tanto desagradable.

Los distintos músculos se pueden tensar de la siguiente manera:

- Las manos, los brazos y los hombros: Apretando los puños, abriendo los brazos y tratando de «sacar bola».
- El cuello y la cara: volver la mirada hacia el techo, abriendo la boca todo lo que se pueda, y cerrando los ojos con fuerza.
- La zona del estómago: tensando la musculatura de esta zona, como preparándose para recibir un puñetazo en el estómago.
- Las piernas y los pies: levantando las piernas hasta ponerlas rectas (en posición perpendicular al tronco), y volviendo las puntas de los pies hacia el cuerpo.
- Zona de la espalda: tocar con los puños cerrados, cada uno a su respectivo hombro, en esta posición llevar los codos hacia atrás, intentando que ambos se junten por detrás de la espalda.

Paso 2

Soltar los músculos, apoyarse en la silla y cerrar los ojos tratando de hacer desaparecer toda la tensión generada en el anterior paso. Realizar cinco respiraciones profundas, utilizando el diafragma y tratando de respirar lo más despacio posible.

Paso 3

Volver a tensar todo los músculos a la vez, durante unos breves segundos.

Paso 4

Soltar otra vez los músculos, apoyarse en la silla y cerrar los ojos. Durante dos o tres minutos respirar profunda y tranquilamente y tratar de relajar las distintas partes del cuerpo.

Cuestiones prácticas finales:

- Evidentemente, es necesario buscar un sitio íntimo, para poder realizar esta técnica.
- Puede resultar especialmente útil para tratar de relajarse ANTES de afrontar alguna situación que se prevé tensa y/o DESPUÉS de haberla afrontado. También se puede utilizar a media mañana, en el trabajo, para tratar de paliar la acumulación de tensión que se produce a lo largo de la jornada laboral.

La relajación mental con visualización

Se basa en concentrarse en cada grupo muscular y relajarlo mentalmente a través de una «orden» que le vamos a dar. El recorrido mental con sólo relajación es la forma más efectiva de practicar en situaciones de la vida cotidiana.

La relajación mental, también llamada pasiva, puede ser útil en los siguientes casos:

- Con personas que encuentren difícil relajarse después de tensar los músculos.
- En las personas que no esté aconsejado tensar ciertos músculos debido a problemas orgánicos o tensionales.
- Como ayuda inicial en aquellas personas que tengan dificultad para relajarse en casa.

Paso 1

Túmbese boca arriba con los brazos abiertos y las palmas de las manos hacia arriba. Separe las piernas ligeramente entre sí y deje caer los pies hacia fuera como un abanico. Cierre los ojos.

Paso 2

Realice 4 ó 5 inspiraciones abdominales (véase apartado de Respiración). Con cada exhalación suelte un poco de tensión, note como el cuerpo pesa, se adhiere un poco más al suelo. Con cada inhalación visualizamos que nos llenamos de energía, de paz, de bienestar, de luz.

Paso 3

Visualice en primer lugar cada una de las partes que a continuación se presentan y pídales que se relajen mentalmente, repitiendo la frase: «parte a relajar, relax»

dos veces. Por ejemplo, comenzamos con los pies: «pies, relax», «pies, relax», inspiramos y continuamos con la siguiente parte: «tobillos, relax», «tobillos, relax».

Paso 4

Realice un recorrido mental por todo su cuerpo haciendo en cada parte la misma petición dos veces a pies, tobillos, pantorrillas, rodillas, muslos, ingles, glúteos, abdominales, tórax, esternón, manos, brazos, hombros, omóplatos, columna vertebral, músculos lumbares, dorsales, cervicales, nuca, cuello, cara y cuero cabelludo.

Paso 5

Repase cada parte y si queda algo de tensión en alguna de ellas le vuelve a pedir que se relaje.

Paso 6

Ahora se va a realizar un recorrido interno formulando siempre la misma petición de relax en: órganos reproductores o genitales, vejiga, intestino grueso, intestino delgado, estómago, vesícula biliar, hígado, bazo, páncreas, pulmones, vías respiratorias, corazón, vías circulatorias, médula espinal, cerebro, vías de trasmisión nerviosa.

Paso 7

Por último pídale a su mente que se relaje, no intervenga en su pensamiento, sea un mero espectador, poco a poco sienta cómo su mente se queda en calma.

Paso 8

Disfrute durante unos minutos de esta sensación tan agradable. Note como su respiración es ahora muy lenta, no intervenga en ella.

Paso 9

Para salir de la relajación comience a mover lentamente los dedos de las manos, de los pies, abra los ojos, estírese hacia arriba como si acabase de despertar de un largo sueño y después hacia un lado y hacia el otro.

Aunque algunas técnicas de relajación han sido usadas en el tratamiento de diversos problemas, no hay evidencia definitiva de que ninguna sea superior a cualquier otra, lo que sí hay son diferencias individuales, por lo que cada uno elegirá la técnica que más se adapte a sus condiciones, preferencias y/o momento personal.

La importancia de las técnicas de relajación no reside en ellas mismas, si no en la aplicación que se haga de ellas. Son medios para conseguir una serie de objetivos. El objetivo fundamental es dotar al individuo de la habilidad para hacer frente a situaciones cotidianas que le están produciendo tensión o ansiedad, o bien como forma de prevenirlas.

Ejercicios de distensión

La distensión continua tiene como gran objetivo conseguir que el nivel medio de tensión se mantenga en un límite aceptable, de manera que la tensión acumulada al final de la jornada no resulte excesiva y que la aparición de situaciones estresantes no coincida con niveles altos de tensión previa.

Pasos a seguir en la distensión continua

Paso 1

Identifique la zona de su cuerpo donde más frecuentemente acumula la tensión. Cada individuo suele tener su zona «preferida»: hombros, cuello, mandíbula, etc. Si usted, lector, no la tiene aún identificada, le recomendamos que esta noche, al llegar a casa, realice un lento recorrido mental a lo largo de todo su cuerpo intentando encontrar las zonas con mayor tensión. Probablemente, no le resultará difícil detectar su zona de tensión «preferida».

Paso 2

Seleccione alguna conducta que realice usted normalmente muchas veces a lo largo del día: entrar en su despacho, llamar por teléfono, mirar el reloj, etc.

Paso 3

Intente asociar la acción de distender («soltar») la zona tensa identificada en el primer paso con la realización de la conducta seleccionada en el segundo paso.

La idea clave es, por tanto, que cada vez que lleve a cabo la «conducta frecuente» relaje la zona tensa.

Es probable que, al principio, le cueste automatizar la asociación que le proponemos. En este sentido, puede serle de utilidad el uso inicial de ciertos recordatorios (señales) como papeles autoadhesivos de colores situados en lugares relacionados con la conducta frecuente seleccionada: puerta del despacho, teléfono, reloj, etc.

Intervención sobre el nivel motor

El nivel motor incluye tanto las decisiones que se toman acerca de cómo actuar como la misma actuación. Las decisiones se toman «pensando», pero al ser un tipo de pensamiento más cercano a la actuación, y cualitativamente distinto a la valoración que se hace de una situación (nivel cognitivo), se incluyen en el nivel motor.

En el apartado en el que se explicaba cómo funcionan las emociones, se señalaba que el nivel motor está muy influenciado tanto por el nivel cognitivo como por el nivel fisiológico. Por eso es tan importante que antes de tomar una decisión crítica ante una situación que genera malestar emocional, se revise primero si en el nivel cognitivo existen distorsiones ya que si es así, la actuación es muy probable que no sea la más adecuada para afrontar esa situación.

Evidentemente, esto es posible hacerlo sólo cuando la actuación puede esperar; cuando no es necesario dar una respuesta inmediata a la situación. Cuando no hay tiempo para poder pensar cómo se puede actuar, el análisis del nivel cognitivo y del nivel motor se puede hacer después de un tiempo, con el fin de poder aplicar las conclusiones de ese análisis la siguiente vez que aparezcan situaciones similares.

A continuación se describen una serie de pasos a seguir para tratar de facilitar que las decisiones que se toman ante cualquier situación, sean lo más acertadas posibles y consigan cambios duraderos en relación con las situaciones afrontadas. Es muy importante desarrollar estos pasos por escrito.

Antes de entrar a desarrollar los pasos concretos es necesario preparar la situación, primero, invitando a la otra parte (alumnos, familiares, otros profesores...) a negociar; segundo, buscando el momento y lugar más adecuados (en clase, en una tutoría por la tarde...); tercero, creando un clima que facilite la negociación (utilizar el sentido del humor, reforzar positivamente, dejar claro que se quiere buscar una solución beneficiosa para todos...); y en último término haciendo un repaso de los facilitadores y los dificultadores de la comunicación, en general, para tenerlos presentes en todo momento (ver capítulo 3).

Es fundamental resaltar que además de las emociones que acompañan al propio problema que vamos a afrontar, es posible que la propia negociación en sí, acarree otras emociones asociadas como el miedo, ya sea a fracasar en la negociación o al posible menosprecio y burla por parte de los demás implicados (profe-

sorado, los propios compañeros, los padres y madres...). Este miedo hay que tenerlo en cuenta previamente, ya que puede producir un bloqueo mental, y como consecuencia, la capacidad de razonamiento, de creatividad y de aprendizaje, se verán limitados. Tampoco podemos caer en el extremo de comenzar la negociación con un nivel bajo de activación, que produciría los mismos efectos que si el nivel de tensión es muy alto. Para evitar estos riesgos e iniciar la negociación con un nivel de activación adecuado (medio, ni muy alto ni muy bajo), es fundamental plantear la estructura de la negociación de forma placentera y atractiva, como un reto conjunto que motive a todos los implicados, e incluso introduciendo unas notas de humor, de forma que reste seriedad a la situación.

Paso 1. Describir la situación

Escribir qué está pasando y a qué se cree que se debe. Es muy importante en este punto remitirse a los hechos sin juzgar, tratando de evitar y neutralizar las distorsiones cognitivas que se describían al inicio de este capítulo (parece, desde luego, más objetivo describir una situación así: «Antonio no me ha entregado el último trabajo en el plazo estipulado», que así: «Antonio *se niega* a entregarme los trabajos a tiempo», o así: «Antonio se retrasa *siempre* en la entrega de sus trabajos».

Puede ocurrir que al intentar responder a las preguntas clave de esta fase (¿qué ocurre? ¿por qué ocurre?), el formador se dé cuenta de que le falta información. Si ese es el caso, antes de seguir el proceso habría que tratar de obtener esa información (especialmente a través del verbo preguntar). Si no hay tiempo o posibilidades reales de obtener toda la información necesaria, se pasa al siguiente paso.

Es importante dar la oportunidad también a la otra parte de describir la situación desde sus necesidades e intereses, antes de pasar al siguiente punto (cuando la otra parte está expresando su punto de vista, es un momento ideal para practicar los verbos clave de la comunicación que se presentan en el capítulo 3).

Concepto clave: DESCRIBIR OBJETIVAMENTE (en lugar de interpretar subjetivamente).

Paso 2. Elaborar un listado de posibles alternativas

Escribir todas las alternativas que se puedan imaginar para tratar de afrontar la situación descrita en el punto anterior. A los «otros» se les incorpora en este proceso, se les alienta a participar y se les estimula a pensar. El grupo produce ideas libremente durante un periodo de tiempo.

Reglas:

- Intentar crear un clima relajado, que nadie se sienta acosado, censurado o criticado por expresar su opinión.

- También es conveniente contar con un espacio físico adecuado que fomente el trabajo creativo, cómodo y sin distracciones, aunque la tarea se podría realizar en un entorno diferente al habitual, por ejemplo, al aire libre. Se puede trabajar seriamente y divertirse a la vez.

- En este paso NO se valoran las alternativas. Es más, es muy importante no valorarlas ahora, ya que si como resultado de esa valoración, se van descartando una tras otra, es muy probable que se bloquee la capacidad creativa de imaginar distintas soluciones.

- En este momento, lo importante es la cantidad de alternativas. Cuantas más, mejor. Toda idea es bienvenida. Puede ayudar a lograr que esta fase sea un éxito hacer preguntas abiertas y recompensar la producción de alternativas.

- No detener el proceso hasta contar con un número suficiente de alternativas. Puede ayudar a conseguir este objetivo el hecho de tener este número fijado previamente.

- La alternativa de «no hacer nada», es también una de las posibles alternativas que puede incluirse en este punto.

Concepto clave: CREATIVIDAD.

Paso 3. Valorar las alternativas

Valorar las alternativas que se han apuntado en el paso anterior, en función de las ventajas y desventajas que pueden tener cada una de ellas. Desde el ámbito de la inteligencia emocional se ofrecen 2 criterios a la hora de llevar a cabo dicha valoración.

El criterio de coherencia

Es decir, la alternativa o alternativas que el formador escoja tendrán que ver, necesariamente, con lo que piensa, con lo que opina, con lo que cree; esto es, con sus valores.

Y los valores pueden tener que ver con ideas-fuerza como:

- «El que no corre, vuela.»
- «Quien da primero, da dos veces.»
- «En la vida hay ganadores y perdedores.»
- «Todo el mundo va a la suya.»
- «El que se mueve, no sale en la foto.»
- «El que no llora, no mama.»
- «Sálvese quien pueda.»

O bien con otras ideas-fuerza como:

- «No quiero para otros lo que no quiero para mí.»
- «Creo en la persona.»
- «Preguntar es más útil que suponer.»
- «Yo tengo derecho a... El otro también.»
- «No juzgues, y no serás juzgado.»
- «Quien siembra vientos, recoge tempestades.»
- «Quien siembra comprensión, recoge comprensión.»

El criterio de inteligencia

Uno de los criterios que más puede ayudar a los formadores a valorar las distintas alternativas es el que tiene que ver con la estrategia inteligente de Carlo Cipolla, que intenta hacer compatibles los objetivos de todas las partes implicadas (formadores, alumnos, dirección del centro, familiares...).

La ventaja de escoger alternativas donde las dos partes «ganan» (por ejemplo: «Yo consigo que mis alumnos aprendan y ellos consiguen no aburrirse en clase»), es que es más probable que dichas alternativas y los cambios asociados se mantengan en el tiempo.

Además, es una oportunidad de oro para que el formador pueda aplicar un modelo de metodología de solución de conflictos donde ambas partes cooperan y se apoyan

mutuamente para lograr la solución que mejor satisfaga los objetivos de todos. Del mismo modo, es una oportunidad para los alumnos de observar, poner en práctica y obtener resultados mutuamente aceptables, como parte fundamental de su experiencia de aprendizaje-desarrollo y como recurso inestimable para la convivencia.

Contrariamente a lo que ocurre con la estrategia malévola (el formador gana y el alumno pierde) que aunque produce cambios a corto plazo (cambios por «decreto ley») no consigue que se mantengan en el tiempo («hecha la ley, hecha la trampa»).

Desafortunadamente, abunda, en la historia de aprendizaje de los alumnos, la metodología de confrontación a la hora de resolver los conflictos a los que se enfrentan. En la metodología de confrontación el objetivo es poner en marcha argucias para fulminar al enemigo y evitar que en modo alguno logre sus objetivos, a través de experiencias reales o de juegos (merece una mención especial el papel de los medios de comunicación en el fomento de este tipo de metodologías: películas, videojuegos, dibujos animados violentos...). Como consecuencia, también abundan los fracasos en solucionar las situaciones cuando se ponen en marcha dichas estrategias de confrontación.

Tampoco son recomendables ni la estrategia «incauta» (donde sólo gana el otro) ni la estrategia «estúpida» donde no gana nadie.

En la figura 2, se muestra la síntesis de las cuatro estrategias posibles.

Figura 2. Estrategias fundamentales para valorar las alternativas



Fuente: C. Cipolla > Adaptación: J. Torres

Lógicamente para poder actuar desde la estrategia inteligente es imprescindible que el formador conozca dos «cosas»: a) sus objetivos y, desde luego, b) los objetivos de «la otra parte» (alumnos, directivos, padres, otros profesores).

Conceptos clave: COHERENCIA e INTELIGENCIA («Todos ganan»).

Paso 4. Determinar cuál es la mejor alternativa

Elegir una de las alternativas o la combinación de varias, en función de la valoración que se ha realizado en el paso anterior. Es decir, se analizan las ventajas e inconvenientes de cada alternativa, respetando el criterio de mutuo beneficio. También se puede evaluar su viabilidad y practicidad, si es adecuada esa alternativa, si se puede llevar a la práctica y en ese caso, cómo podría hacerse.

Puede facilitar el proceso, puntuar cada alternativa según el criterio elegido (por ejemplo, de 0 a 10). También se puede pedir a los participantes que elijan las cinco alternativas que más les gustan y que distribuyan 100 puntos entre todas.

A continuación se recopilan las puntuaciones de todos y se ordenan las alternativas de mayor a menor puntuación.

Podemos preguntar al grupo si están satisfechos con el resultado obtenido. Uno de los principales obstáculos en este punto, suele ser el de creer que ninguna de las alternativas es lo suficientemente «buena», lo cual bloquea el proceso.

Si los anteriores pasos se han realizado con exhaustividad, pensar y asumir que las soluciones perfectas (sin riesgos o costes) no existen, pueden ayudar a desbloquear el proceso.

En otras ocasiones es posible que alguna de las partes implicadas en el proceso crea que está concediendo más que la otra o que asume más riesgos. Para desbloquear este punto, quizá sea necesario que la parte que sale más ventajosa ceda un poco más y aumente su disposición a adoptar riesgos.

También es posible que esta creencia esté basada en el miedo de una de las partes a mostrar que ha sido derrotada y no a hechos reales, para ello lo que se puede hacer es recordar cuáles son las concesiones que hace cada una de las partes y también las ganancias de cada una.

Si es necesario, cabe decidir también en este paso, cuándo se va a llevar a cabo la actuación, quién la va a ejecutar, dónde, en qué medida, con qué frecuencia y con qué medios.

Concepto clave: la MEJOR ALTERNATIVA no es la ideal (que casi nunca existe), y por lo tanto también tiene riegos y costes, que habrá que asumir cuando se elige.

Paso 5. Actuar

Se puede motivar a los participantes a que pongan en práctica la decisión adoptada, haciéndoles caer en la cuenta de los beneficios que todos van a lograr con la actuación. Es conveniente mantenerles informados en todo momento de los resultados que se están obteniendo con la realización de la práctica, así se asegura la posibilidad de contar con ellos en futuras sesiones creativas.

Concepto clave: EFICACIA.

Paso 6. Evaluar los resultados

Es importante positivizar los resultados, aunque sean mínimos. En próximas sesiones se podrá mejorar el proceso. Lo que ha funcionado es conveniente reforzarlo, para mantenerlo y potenciarlo.

Si como formador no está totalmente satisfecho con los resultados, no recrimine al grupo, intente identificar lo que no ha acabado de ir bien para mejorarlo a través de la búsqueda de nuevas alternativas de cambio.

Concepto clave: OBJETIVIDAD y REFUERZO.

Para finalizar es conveniente tener en cuenta que para negociar en óptimas condiciones, los participantes tienen que estar descansados para pensar objetivamente y evitar cometer errores. Debido a esta razón, haremos a lo largo de la negociación tantos descansos como se estimen necesarios para mantener dichas condiciones óptimas. Incluso se puede desarrollar la negociación a lo largo de varias sesiones, una por cada paso que se ha establecido en la negociación.

A veces suele ser útil introducir en el proceso de negociación a un mediador que esté entrenado y pueda manejar los posibles obstáculos de forma objetiva, es decir, una persona que reúna las cualidades siguientes: neutral, que controle los procesos de negociación, comunicación y manejo de emociones, y que sea conocida y goce de la confianza de ambas partes.

Conclusiones

Para terminar este capítulo sobre habilidades emocionales, a continuación se describen una serie de pautas generales para los formadores, dirigidas a intentar prevenir algunas alteraciones emocionales:

1. Utilizar las emociones de forma activa; es decir, el malestar emocional puede ser funcional, en el sentido de que avisa a las personas cuando hay algo que «no funciona o va mal» y las puede motivar para cambiar las situaciones que no les gustan o les producen malestar, funcionando como un motor de cambio.

2. Tratar de no culpar a los alumnos, padres, directivos, resto de profesores... por sus formas de pensamiento distorsionadas y su «forma negativa de ver las cosas»; cada persona tiene su propia historia de aprendizaje y su comportamiento es producto del mismo. No todas las personas tienen los mismos recursos y capacidades personales.

3. Recurrir al enfado o «ponerse serios», puede servir para que en determinados momentos, algunos alumnos se den cuenta de que «están bajando la guardia, y les puede pillar el toro». Sin embargo, es crucial no abusar de este recurso, y sobre todo, no utilizarlo con personas con las cuales se tiene una relación de confianza profesor-alumno, y ante situaciones que realmente son perjudiciales para ellas.

4. Expresar las emociones negativas es el primer paso para hacerles frente y modificarlas.

5. Invertir en apoyo social, es decir, compartir con otros compañeros formadores, tanto los éxitos como las dificultades. Ante estas últimas, buscar conjuntamente formas no distorsionadas de afrontarlas y decidir actuaciones. Y ante los primeros (éxitos), buscar también conjuntamente formas creativas y estimulantes de premiarse.

6. Darse «permiso» éticamente para desconectar fuera de las aulas. Es conveniente planificar «placeres» que nos ayuden a distanciarnos periódicamente de las situaciones comprometidas que estamos intentando resolver y centrarnos en otros aspectos positivos de la vida, que ayuden a relativizar.

7. La respiración profunda induce un estado de relajamiento general enormemente beneficioso para el formador.

8. Cuando las situaciones son difíciles o de solución a largo plazo, es útil buscar actividades que requieran mucha concentración, de manera que desviemos la atención sobre ellas.

9. Poner en marcha y mantener la estrategia más inteligente, aquella en la que «todos ganan» (manteniendo, eso sí, cada uno sus objetivos).

10. Pensar «bien» (de forma más objetiva, justa y realista) ayuda a los formadores a ser más eficaces en su labor docente.

CAPÍTULO 2
HABILIDADES PARA EL DIAGNÓSTICO DE CONDUCTAS EN FORMACIÓN

IDENTIFICANDO LAS CLAVES DE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO

Introducción

Una de las principales funciones de docentes y educadores es, obviamente, promover cambios en los comportamientos, las actitudes, los hábitos, y las formas de hacer de los alumnos, intentando, además, que estos cambios se mantengan en el tiempo. Con estos objetivos resulta habitual que aconsejen a sus alumnos, con la mejor de las intenciones desde luego, conductas tales como: reorganizar su agenda para dedicar más horas al estudio, acudir con puntualidad a las clases y reuniones, poner en práctica los conocimientos y habilidades aprendidos, etc. La verdad es que el número de conductas en las que los educadores quieren incidir es amplio, muy amplio.

Como se ha visto en el capítulo anterior, estos formadores sienten, con cierta frecuencia, emociones como rabia o impotencia cuando comprueban que sus bien intencionados y fundamentados consejos no provocan, en muchos casos, los cambios deseados en las conductas de los alumnos. No se consiguen los cambios o, si se consiguen, resultan temporales y difíciles de mantener en el tiempo. «¡Es desesperante!», llegan a exclamar algunos de estos formadores.

Teniendo en cuenta que, como se ha comentado en el epígrafe emocional de la mano de Carlo Cipolla, las estrategias «malévolas» («por decreto ley») no consiguen el mantenimiento de los cambios («hecha la ley, hecha la trampa»), una buena estrategia para aumentar la eficacia de las futuras intervenciones del formador consistirá en investigar a fondo las dificultades, temores, miedos, proble-

mas y dudas que el alumnado tiene tanto antes, como durante y después de la realización de cada conducta concreta; esto es, se tratará de realizar un buen diagnóstico conductual previo a la intervención de forma que se garantice al máximo el éxito de la misma. De esta forma además, el formador podrá también evitar la aparición de esas alteraciones emocionales como la rabia o la impotencia que tanto le «queman».

Un instrumento clave para la realización de diagnósticos de conductas: el modelo PRECEDE

Diversas teorías y modelos sugieren aspectos sobre los que resulta prioritario realizar la investigación diagnóstica comentada, por ser los responsables, en mayor medida, de que una conducta determinada se lleve o no a cabo y/o se mantenga o no en el tiempo.

Tomando como esquema básico el modelo PRECEDE (P=*Predisposing*, R=*Reinforcing*, E=*Enabling*, C=*Causes*, E=*Education*, D=*Diagnosis*, E=*Evaluation)*, presentado por L.W. Green e incorporándole diversas aportaciones de A. Bandura y de J.L. Bimbela, los factores que aparecen como fundamentales, a la hora de realizar un diagnóstico conductual, pueden sintetizarse en los siguientes.

Factores predisponentes

Son aquellos que influyen en la motivación/desmotivación del alumno o grupo de alumnos para:

a. Realizar la conducta adecuada que se pretende promover

   (conducta que de forma sintética vamos a llamar *conducta OK*).

b. Mantener la conducta inadecuada que se pretende modificar

   (conducta que de forma sintética vamos a llamar *conducta KO*).

Este tipo de factores se concretan en:

a. La información, identificando tanto lo que sabe el alumno como sus carencias informativas, y los errores de información que tiene (siempre, claro está, en relación con la conducta que se está analizando-diagnosticando).

b. Las actitudes, incluyendo:

b.1 sus posicionamientos respecto a la conducta concreta analizada;

b.2 si «se siente o no en riesgo» respecto a alguna consecuencia negativa derivada de la conducta que se quiera modificar (la conducta KO);

b.3 si «se siente o no capaz» de realizar la conducta que se quiere promover (la conducta OK);

b.4 si «valora la conducta propuesta (la OK) como verdaderamente útil, atractiva, interesante... para él».

c. Los valores y creencias, respecto a la conducta que se está analizando.

Es importante investigar tanto los factores predisponentes de los alumnos que no realizan la conducta OK —a fin de poder modificarlos— como los factores predisponentes de los alumnos que ya la realizan, a fin de: 1) poder reforzarlos y 2) obtener argumentos pro-conducta que pueden utilizarse para modificar los argumentos en contra.

Factores facilitadores

Los factores facilitadores son los que influyen en el grado de facilidad o dificultad que el alumno (o grupo de alumnos) va a tener para realizar la conducta OK, una vez ya motivado para hacerla.

Se concretan en:

a. Las habilidades y destrezas del alumno.

a.1 Para realizar la conducta concreta de la que se trate.

(por ejemplo: negociar las diferencias de opiniones con los compañeros de clase, utilizando la técnica «X»; hacer una presentación pública de un trabajo individual; etc.).

a.2 Para incidir en el entorno a fin de prevenir y/o modificar acciones del mismo que sean contrarias a dicha conducta.

b. La existencia y accesibilidad de recursos que faciliten la realización de la conducta; tanto recursos humanos (familia, amigos, educadores con sus res-

pectivos centros y programas, etc.), como recursos materiales (guías para evitar los conflictos en el aula, vídeos formativos, talleres para el entrenamiento de habilidades sociales, etc.).

En el caso de los recursos humanos se incluirán también en el diagnóstico aspectos tales como las propias actitudes, valores, normas culturales, y creencias de los formadores respecto a la conducta analizada.

Cuando se habla aquí de accesibilidad se habla tanto de la económica (precio de ciertas actividades extra o de ciertos materiales audiovisuales, por ejemplo) como de la física (distancia a la que está el centro de ocio alternativo), horaria o incluso de la psicosocial (¿cómo esta de bien/mal visto formarse en esos temas, en esa institución, y/o con ese docente?).

Factores reforzantes

Los factores reforzantes son los que aparecen después de que el alumno haya realizado ya la conducta, «premiándola» o «castigándola». Son, en definitiva, las consecuencias que para el alumno va a tener la realización de la conducta analizada.

Se concretan en:

a. Respuesta de los agentes clave del entorno del alumno (pareja, familia, grupo de iguales, formadores, profesionales sociosanitarios, etc.).

Dado que cada alumno (o grupo de alumnos) tiene sus agentes clave específicos, habrá que identificar en cada caso quién juega ese papel y qué es lo que hace, o dice, para reforzar o castigar esa conducta.

b. Respuesta del propio alumno (autorrefuerzo): ¿Qué se dice el propio alumno cuando ya lleva a cabo la conducta OK? ¿Se lo valora o minusvalora?

c. Beneficios y perjuicios físicos y emocionales de la conducta analizada: placer, comodidad, tranquilidad, bienestar, dolor, malestar, ansiedad, etc.

d. Consecuencias económicas: beneficios, costes.

Aplicación del modelo PRECEDE en el ámbito de la formación

El modelo PRECEDE es un instrumento de diagnóstico conductual y, por tanto, el primer paso para su correcta aplicación es identificar la conducta que se quiere analizar. Cuanto más se concrete la conducta, más eficaz será el diagnóstico realizado. Se trata pues, de que el formador responda a la siguiente pregunta clave:

¿Qué quiero conseguir que el alumnado haga?

La respuesta suele iniciarse con un verbo en infinitivo que permite identificar perfectamente la conducta que el formador va a analizar. Por seguir con los casos citados anteriormente:

- Ejemplo 1. Negociar las diferencias de opiniones con los compañeros de clase, utilizando la técnica X.

- Ejemplo 2: Hacer una presentación pública de un trabajo individual.

El segundo paso consiste en identificar el alumno o grupo de alumnos cuya conducta se desea analizar (lo que se suele llamar «la población diana»). También en este caso, a mayor concreción, mayor eficacia en el diagnóstico. En este punto cabe señalar que precisamente una de las grandes utilidades del modelo PRECEDE es que permite llevar a cabo tanto diagnósticos individuales (para saber, por ejemplo, por qué el alumno F.G. no participa en los debates que se realizan en clase) como diagnósticos grupales, siempre que se trate de grupos relativamente homogéneos (para saber, por ejemplo, qué factores influyen en que el grupo de jóvenes —varones— de la clase Y se apunte o no a las actividades culturales extraescolares que se llevan a cabo).

Una vez identificados la conducta concreta y el alumno (o grupo de alumnos) concretos, se aplica el modelo PRECEDE a través del uso de una serie de verbos fundamentales, muy frecuentes en la relación formador-alumno: preguntar, escuchar, observar (al alumno y a su entorno).

Es recomendable, para agilizar el diagnóstico final y facilitar la intervención posterior, situar las respuestas y observaciones en dos listas paralelas; diferenciando, desde el primer momento, los factores que ya están a favor (+) de la conducta OK de los que en ese momento están en contra (-), pues lógicamente la intervención posterior va a ser distinta (en objetivos y métodos) sobre lo (+), donde el objetivo será reforzar y consolidar; que sobre lo (-), donde se buscará modificar, eliminar, o paliar.

LISTA (+): Todo aquello que vaya a favor de la realización de la conducta que se está analizando, y

LISTA (-): Todo aquello que vaya en contra de la realización de la conducta que se está analizando.

Ejemplo de aplicación del modelo PRECEDE

Se presenta a continuación un ejemplo de aplicación del modelo PRECEDE a una conducta relacionada con el ámbito educativo, y que pueda ser aplicable (metodológicamente hablando) a cualquier área formativa.

1. Conducta a analizar (lo que el formador quiere conseguir que haga el alumno):

   Acudir puntualmente a las actividades formativas que se desarrollen en la institución.

2. Población diana: grupo clase «Z».

Factores predisponentes

Lista (+): a favor de... Acudir puntualmente a las actividades formativas que se desarrollen en la institución.

«No quiero perderme nada de lo que se dice en clase.»

«No quiero tener que ir pidiendo luego los apuntes.»

«Podremos salir también puntuales.»

«Podré sacar mejores calificaciones.»

Lista (-): en contra de... Acudir puntualmente a las actividades formativas que se desarrollen en la institución.

«Total, tampoco pasa nada si llego tarde.»

«A veces sí llego a la hora ¿qué más quiere?»

«Vivo lejos y el transporte funciona fatal.»

«¡Para lo que hay que oír!»

Obsérvese que los factores predisponentes van todos entre comillas, pues son factores *subjetivos;* es todo aquello que el alumno (o grupo de alumnos) sabe, piensa, opina, cree, valora. Para el éxito del diagnóstico conductual es básico que el formador recoja *textualmente* lo expresado por los propios alumnos (sin interpretaciones, sin «traducciones», sin «traiciones», sin omisiones).

Factores facilitadores

Lista (+): a favor de... Acudir puntualmente a las actividades formativas que se desarrollen en la institución.

Los formadores llegan puntuales.

El centro formativo está bien comunicado.

Existe una normativa al respecto.

Lista (-): en contra de... Acudir puntualmente a las actividades formativas que se desarrollen en la institución.

Los formadores carecen de habilidades formadores específicas para hacer sesiones prácticas y divertidas.

La familia tiene una actitud «pasiva» ante el tema.

Hay una escasa divulgación de la normativa específica al respecto.

Los factores facilitadores aparecen sin comillas, pues son factores *objetivos*: el alumno tiene o no tiene las habilidades y destrezas necesarias; en el entorno existen o no existen los recursos (humanos y materiales) necesarios, y los que existen son o no son accesibles.

Factores reforzantes

Lista (+): a favor de... Acudir puntualmente a las actividades formativas que se desarrollen en la institución.

Refuerzo por parte de los formadores, que les felicitan por su esfuerzo y mejora.

Refuerzo por parte de algunos compañeros.

Mejora de las notas.

Se sienten más admirados.

Lista (-): en contra de... Acudir puntualmente a las actividades formativas que se desarrollen en la institución.

Burla de algunos compañeros: «Eres un...».

No se aplican las sanciones previstas en la normativa.

En algunos casos, implica acostarse antes para levantarse más temprano.

Entre los factores reforzantes se encuentran tanto factores *subjetivos* (lo que los propios alumnos se dicen después de hacer la conducta) como factores *objetivos* (el resto de reforzantes: respuesta del entorno, consecuencias físicas y emocionales, consecuencias económicas).

En el capítulo 6 se presentan otros 10 ejemplos de aplicación del modelo PRECEDE en el ámbito de la formación así como 3 ejercicios a resolver. Además, en el apéndice III se ofrece un esquema básico para una aplicación ágil del modelo.

Las intervenciones posteriores al diagnóstico de conductas

Una vez confeccionadas las dos listas («a favor» y «en contra») para cada uno de los tres tipos de factores del modelo PRECEDE, la siguiente pregunta para el formador es:

¿Sobre cuáles de estos factores identificados puedo yo intervenir?

Ese «yo» de la pregunta significa: teniendo en cuenta «mi realidad»: conocimientos y habilidades que poseo, rol formador que desempeño, condiciones de trabajo, características de mi entorno profesional, etc.

Se trata de revisar uno por uno todos los factores encontrados en cada una de las 3 categorías (predisponentes, facilitadores, reforzantes) y seleccionar aquellos sobre los que el formador pueda realmente intervenir en alguna medida.

Estrategias para facilitar la intervención del formador

En este punto puede resultar útil dar algunas estrategias que faciliten la intervención del formador, una vez identificados los factores sobre los que puede incidir. Estrategias que sean útiles para cualquier aplicación del modelo PRECEDE. Además, a lo largo del resto de capítulos de la presente obra se detallarán cada una de las estrategias que a continuación se presentan.

Tipos de estrategias y capítulos correspondientes

a. Para incidir en los *factores predisponentes* detectados (lo que el alumno sabe, opina, piensa, cree, valora):

a.1 Estrategias de comunicación directa con los alumnos, tanto a nivel individual (ver capítulos 3 y 5) como a nivel grupal (ver capítulos 3 y 4).

b. Para incidir en los *factores facilitadores* detectados (las habilidades y destrezas del alumno y los recursos humanos y materiales del entorno):

b.1 Estrategias de entrenamiento en habilidades y destrezas (ver capítulo 4).

b.2. Estrategias organizacionales dirigidas a:

b.2.1 aumentar la accesibilidad de los recursos humanos (formadores, centros, programas, etc.) y de los recursos materiales (folletos informativos, guías, materiales formativos, etc.);

b.2.2 mejorar la formación de los educadores, tanto en aspectos concretos de la temática a impartir, como en las necesarias habilidades docentes, emocionales, de comunicación, y de motivación para el cambio presentadas en este libro.

c. Para incidir en los factores reforzantes detectados (las consecuencias que tiene para el propio alumno el hecho de realizar la conducta):

c.1. Estrategias de comunicación indirecta:

c.1.1 intervención sobre los agentes clave detectados (ver capítulos 3 y 5);

c.1.2 convertirse el formador en agente clave «premiando», mediante el reconocimiento, los logros de los alumnos y de los agentes clave (ver capítulo 3).

d. Intervención en el resto de reforzantes:

d.1 Facilitar y promover que el alumno aprenda a reforzarse (ver las técnicas de refuerzo en el capítulo 3).

d.2 Identificar y utilizar como reforzantes los beneficios físicos y emocionales (placer, comodidad, tranquilidad, éxito, etc.) que las conductas OK pueden representar (por ejemplo: aumento de la autoestima

por los logros obtenidos: artículo publicado, ponencia aceptada en un congreso, etc.).

d.3 Identificar y utilizar como reforzantes los beneficios económicos que las prácticas OK pueden conllevar (por ejemplo: logro de beca por aprobar el curso).

El reto del futuro inmediato

Probablemente uno de los retos más sugerentes para el inmediato futuro en el ámbito de la docencia es el que se plantea hacer compatibles, para luego trasmitir dicha compatibilidad a los alumnos, dos conceptos que con frecuencia se han presentado como antagónicos: la salud (biopsicosocial) y el placer. Los primeros e innovadores intentos en terrenos como la alimentación (platos saludables y, a la vez, atractivos, sabrosos, divertidos, y variados) o la sexualidad (prácticas sexuales seguras y también placenteras) están abriendo perspectivas de enorme interés para aplicar idéntico principio a otros terrenos también «afectados»: relaciones interpersonales, autoconocimiento, ejercicio físico, autocuidados, consumo de alcohol y/o drogas, etc. El reto está servido.

La variable «tiempo»

En el caso de los factores reforzantes es muy importante tener presente la variable «tiempo» y el concepto de inmediatez de las consecuencias. En este sentido, es clave que el formador sea capaz de identificar y utilizar consecuencias positivas y agradables que sean lo más inmediatas posibles a la realización de la «conducta adecuada» (la OK). Del mismo modo, será importante que detecte posibles consecuencias negativas y desagradables a evitar, que sean también lo más cercanas en el tiempo a la conducta que está intentando promover. Como dice Bayés: «Si las consecuencias (de una conducta) son placenteras de forma inmediata (aunque a largo plazo puedan ser negativas o incluso gravísimas) es más probable que la conducta se siga realizando. Por el contrario, si las consecuencias son negativas de forma inmediata (aunque a largo plazo puedan ser positivas) es más probable que la conducta no se mantenga. En este sentido será importante tener presentes especialmente las consecuencias emocionales y las consecuencias sociales (que con frecuencia suelen presentarse de forma más inmediata que las biofísicas): satisfacción en los alumnos por el refuerzo de los formadores, malestar que provocan en alumnos jóvenes los reproches de los padres, felicitaciones de la familia por haber mejorado las notas, etc.)». Para profundizar en el tema del refuerzo rogamos al lector tenga a bien dirigirse al capítulo 3, donde se aborda muy a fondo.

Comentarios adicionales

Se ofrecen a continuación algunos comentarios adicionales respecto a la aplicación del modelo PRECEDE de diagnóstico conductual:

1. El modelo PRECEDE es una buena «vacuna» contra dos riesgos que acechan a los formadores:

    a. El «activismo». El PRECEDE es una especie de señal de «¡stop!» que indica que antes de actuar, actuar y actuar (hacer, hacer, hacer), es fundamental realizar un pormenorizado diagnóstico conductual (una buena «fotografía» de los factores que influyen en la conducta analizada) que garantice la eficacia, efectividad y eficiencia de la correspondiente intervención posterior del formador.

    b. La inacción (el «cruzarse de brazos») como respuesta a no poder solucionarlo «todo». El PRECEDE permite identificar aquellos factores concretos (predisponentes, facilitadores, reforzantes) sobre los que cada uno de los formadores puede, en el desempeño de su rol, realmente intervenir.

2. La primera vez que se aplica el PRECEDE (igual que la primera vez que se monta en bicicleta, se sigue un tratamiento o se imparte una sesión formativa) se detectan dificultades, aparecen algunas cosas que no acaban de salir bien, surgen dudas, y se cometen errores. Ahora bien, si después de cada aplicación se analizan los resultados obtenidos, reforzando lo que haya salido bien y buscando alternativas a lo que haya salido deficiente y por tanto «mejorable», muy probablemente la quinta vez que se aplique el PRECEDE saldrá mejor que la segunda y al cabo de unas cuantas aplicaciones el modelo dejará de ser un esquema más o menos complicado, para convertirse en el instrumento útil que se pretende. Eso sí, la mejora requiere esfuerzo, dedicación y entrenamiento; y, a veces, hasta poner en crisis estilos y formas de hacer. En todo caso, cabe recordar, que una crisis conlleva siempre la posibilidad de cambiar lo que resulta insatisfactorio.

3. La realización del diagnóstico PRECEDE pone de manifiesto, con cierta frecuencia, determinadas lagunas de información que tiene el formador. Por ejemplo, el formador se da cuenta al aplicar el modelo que no sabe qué dice, qué opina, qué piensa el alumno respecto a la conducta X que está analizando; o qué habilidades y destrezas tiene para llevarla a cabo, o cómo responde el entorno ante la nueva conducta del alumno. Ésta es otra de las grandes utilidades del modelo PRECEDE: señalar posibles mejoras en los conocimientos del formador en relación con factores relevantes que influyen en las conductas de los alumnos.

Las aportaciones del modelo Transteórico

Las interesantes aportaciones que Prochaska y DiClemente llevan a cabo en su modelo Transteórico permiten un análisis aún más detallado del diagnóstico conductual, al ofrecer pistas concretas para utilizar la información de los factores predisponentes del modelo PRECEDE a fin de situar la etapa de cambio en la que está el alumno y, por tanto, el tipo de intervención específica más adecuado en cada caso.

Prochaska y DiClemente definen el proceso de cambio de un comportamiento como una sucesión de etapas por las que las personas van progresando mientras consideran, inician y mantienen comportamientos nuevos.

Estas etapas fueron definidas tras analizar diferentes teorías psicológicas sobre el cambio, así como un estudio de cómo ocurre el cambio de forma natural, es decir, investigando cuál es el proceso por el que pasan las personas que cambian un comportamiento sin mediación. Los autores llegan a la conclusión de que las personas pasan por las mismas etapas, por los mismos procesos psicológicos tanto si el cambio se realiza con apoyo profesional como sin él. Además estas etapas predicen un cambio permanente de comportamiento mejor que otros factores como la edad, el estatus socioeconómico, la gravedad del problema, la duración del problema, las expectativas y objetivos, la autoeficacia y la ayuda social.

Como resultado, se diferenciaron cinco etapas de cambio que pueden visualizarse como una rueda, ya que dicho proceso de cambio es considerado como un proceso cíclico, y las personas van pasando de una etapa a otra en ambos sentidos, hacia delante y también hacia atrás, atravesando dichas etapas a diferentes velocidades. Esto es, en este modelo la recurrencia es un proceso normal y una persona puede pasar por diversas etapas varias veces antes de cerrar el ciclo y lograr un cambio estable. Además, algunas personas pueden moverse tan rápidamente que es difícil señalar en qué etapa se encuentran, y otras, por el contrario pueden permanecer en un mismo punto durante años.

Etapas

Las cinco etapas diferenciales en el proceso de cambio son:

1. Precontemplación

Las personas no están considerando el cambio y no tienen intención de cambiar su comportamiento en un futuro cercano. Es posible que no sean conscientes de la

necesidad de un cambio en su comportamiento o que estén reacios o desanimados para realizar dicho cambio. Normalmente las personas que se encuentran en esta etapa no han experimentado consecuencias adversas debido a su comportamiento.

2. Contemplación

Las personas empiezan a tomar conciencia de que existe un problema. Es frecuente que aparezca cierta ambivalencia, es decir, que se contemplen razones a favor y en contra del comportamiento problema, que se sopesen los aspectos positivos y negativos de hacer un cambio.

3. Preparación

La persona realiza un balance y toma una decisión a favor del cambio, ya que las ventajas previstas de cambio y las consecuencias adversas del comportamiento problema tienen mayor importancia. En esta etapa la persona también realiza una evaluación de las aptitudes percibidas, su autoeficacia, para el cambio.

4. Acción

La persona selecciona una estrategia para el cambio y comienza a perseguirla. En esta etapa las personas suelen permanecer varios meses.

5. Mantenimiento

La persona se esfuerza por mantener las ganancias logradas durante la etapa de acción. Las personas aprenden a detectar y protegerse de situaciones peligrosas y estímulos que pueden provocar una recurrencia al anterior comportamiento problemático (recaída).

Esta recaída comentada en la etapa de mantenimiento se considera parte del proceso de aprendizaje, ya que el conocimiento de los indicios personales o situacionales que favorecen la recurrencia es una información útil para los intentos de cambio futuros. Además, se considera que el regreso a la realización del comportamiento problemático es la norma y no la excepción, y no significa que la persona haya abandonado su compromiso de cambio. La recaída podría considerarse como una etapa más de cambio.

Síntesis de las etapas

Se considera que una persona está motivada a cambiar su comportamiento problemático si concurren tres estímulos de cambio:

- La persona posee la habilidad, los recursos y la confianza (autoeficacia) necesarios para llevar a cabo el cambio.
- La persona está dispuesta a cambiar. El cambio es valorado como importante y se desea.
- La persona está lista para cambiar, ha decidido finalmente cambiar un comportamiento particular.

A modo de resumen y teniendo en cuenta la motivación y la variable tiempo podemos ver la siguiente tabla.

Tabla 2. Relación entre etapas de cambio, motivación y tiempo

ETAPA	MOTIVACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
Precontemplación	No pretende cambiar	Próximos 6 meses
Contemplación	Pretende cambiar	Próximos 6 meses
Preparación	Intentará cambiar	Próximo mes
Acción	Ha cambiado con éxito	Entre 1 día y 6 meses
Mantenimiento	Mantiene resultados	Entre 6 meses e indeterminado

Este es un modelo que nos va a permitir adecuar la intervención, optimizar los resultados teniendo en cuenta la etapa de cambio en la que se encuentra la persona, es decir, teniendo en cuenta cuál es la motivación actual del alumno para cambiar su conducta.

Como se ha comentado al inicio del epígrafe, el modelo de las etapas de cambio permite profundizar en los factores predisponentes del modelo PRECEDE, ya que significa dar un paso más, en este caso, un paso más cerca de la intervención post-PRECEDE, así dicha intervención vendría determinada por la etapa de cambio en la que se situase la persona.

De esta forma, sería interesante intentar situar al alumno en una de las etapas a través de la información recogida acerca de su motivación para cambiar: actitudes, miedos, conocimientos, valores, creencias... que hemos «fotografiado» como predisponentes, así como de los indicadores y las preguntas características de cada etapa que se describen a continuación.

Indicadores de etapa

Para situar a cada alumno en una etapa concreta, existen una serie de indicadores de etapa, así como una serie de preguntas que pueden guiarnos a la hora de determinar cuál es la motivación de la persona al cambio.

Precontemplación

Indicadores

- Evitación y falta de comunicación con el entorno en relación con el comportamiento problema.
- Resignación.
- Racionalización.
- Escasez de reacciones negativas ante aspectos negativos del comportamiento problema.
- Menor procesamiento de la información.
- Menor ocupación del tiempo y energía en reevaluarse.

Preguntas

- ¿Crees que tienes algún comportamiento problemático que necesitas cambiar?
- ¿Cambiarías este comportamiento en los próximos 6 meses?
- ¿Qué te dicen tus allegados?
- ¿Por qué razón actúas así?

Contemplación

Indicadores

- Cronificación del comportamiento problemático.
- Conciencia del comportamiento problemático.
- Confrontación de la información.
- Dramatización de experiencias emocionales.

- Reevaluación afectiva y cognitiva del entorno y personas cercanas.
- Ambivalencia: emociones y pensamientos contradictorios.

Preguntas

- ¿Has considerado cambiar tu comportamiento en los próximos 6 meses?
- ¿Has sopesado los pros y los contras de tu comportamiento?

Preparación

Indicadores

- Realización de una valoración afectiva y cognitiva del comportamiento problemático.
- Conciencia del comportamiento problema.
- Realización de una representación afectiva y cognitiva de cómo sería su vida sin el comportamiento problema.
- Aparición de sentimientos de «estar preparado».
- Información de pequeños cambios.
- Comienzo de la actuación.

Preguntas

- ¿Has logrado algún cambio este último mes?
- ¿Te sientes preparado para cambiar definitivamente?
- ¿Qué podrías hacer, qué opciones tienes?

Actuación

Indicadores

- Adopción de la decisión de actuar.
- Modificación de experiencias y comportamientos.
- Modificación y evitación de estímulos y entornos que puedan provocar la recaída.

- Compromiso de tiempo y energía.
- Confianza en la fuerza de voluntad y la autonomía.
- Alto sentimiento de autoeficacia.
- Se suele pasar por esta etapa varias veces.

Preguntas

- ¿Cuántas veces has conseguido el cambio?
- ¿Qué has hecho en otras ocasiones?
- ¿Qué has modificado de tu entorno?

Mantenimiento

Indicadores

- Entrenamiento para prevenir las recaídas.
- Entrenamiento para consolidar los resultados.
- Puesta en marcha de un nuevo estilo de vida.
- Aprendizaje en el manejo de las crisis.
- Evaluación de condiciones.
- Aportación de respuestas alternativas y sustitutorias.
- Evitación de estímulos relacionados.
- Alta autoestima.
- Refuerzo social y autorrefuerzo ante los logros.

Preguntas

- ¿Crees que necesitas ayuda para mantener tu cambio?
- ¿Qué haces para evitar la recaída?
- ¿Cuánto tiempo llevas actuando así?

Recaída

Indicadores

- Aparición de sentimientos de vergüenza, fracaso y culpabilidad.
- Se intentan nuevas acciones y se aprende de los errores.
- Vuelta a la precontemplación por un periodo largo de tiempo.
- A más acción, mejor pronóstico.

Preguntas

- ¿Cuántas veces has intentado el cambio y has vuelto a recaer?
- ¿Qué estrategias distintas has intentado?
- ¿Cuándo volverías a estar dispuesto a cambiar de nuevo?

Plan de acción

Otro instrumento para la recogida de información relevante o de datos que influyen en el comportamiento es el denominado plan de acción, además de las preguntas que se hacen en cada etapa.

Este plan de acción (ver cuadro 4) facilita la puesta en marcha de nuevos comportamientos deseables, teniendo en cuenta todos los datos necesarios, al especificar los cambios que se deben llevar a cabo. La mera cumplimentación, por parte del alumnado, de un plan de acción promueve su compromiso posterior con el cambio.

Cuadro 4. Ejemplo de plan de acción

Los cambios que quiero hacer son:

-

-

-

Las razones más importantes por las que quiero hacer estos cambios son:

-

-

-

Los objetivos principales para mí al hacer estos cambios son:

-

-

Para ello llevaré a cabo el siguiente plan de acción.

Fecha de inicio:

Los primeros pasos que planifico dar al cambiar son:

Paso 1:

Paso 2:

Paso 3:

Cuadro 4. Ejemplo de plan de acción (continuación)

Algunas cosas que podrían interferir con mi plan son:

-

-

-

Otras personas que podrían ayudarme a cambiar estos aspectos:

Persona	Formas posibles de ayuda
1.	
2.	
3.	

Algunas cosas que podrían facilitar el conseguir los cambios son:

-

-

-

Espero que mi plan tenga estos resultados positivos:

-

-

-

Sabré si mi plan ha funcionado si:

Procedimiento de registro:

Comparación del registro inicial y final:

Conclusiones

1. El diagnóstico conductual ayuda al formador a conseguir lo que de forma estupenda nos recuerda Javier Barbero:

   «Explora, no des nada por supuesto. Déjale al otro la posibilidad de no adecuarse a tus premisas y a tus prejuicios. ¡Descubrirás maravillas!»

2. Dos preguntas claves ayudan al formador, al hacer el diagnóstico conductual, a clasificar los factores que influyen en las conductas:

   2.1. ¿El factor valorado es subjetivo o es objetivo?

   2.2. ¿El factor valorado influye en la conducta, antes o después de que ésta se produzca?

A partir de las respuestas obtenidas podremos clasificar el factor analizado en 4 categorías distintas:

Subjetivo + ANTES de la conducta = PREDISPONENTE

Objetivo + ANTES de la conducta = FACILITADOR

Objetivo + DESPUÉS de la conducta = REFORZANTE

Subjetivo + DESPUÉS de la conducta = AUTORREFUERZO

Y esta clasificación indicará al formador el tipo de estrategia de intervención más indicado en cada caso.

3. Las aplicaciones del modelo PRECEDE para un formador, son diversas:

   3.1. Aplicaciones individuales
   Cuando la población diana es un sujeto concreto.

   3.1.a. Aplicaciones individuales AUTODIAGNÓSTICO
   Cuando la población diana es el propio formador que hace el diagnóstico.

   3.1.b. Aplicaciones individuales EXTERO-DIAGNÓSTICO
   Cuando la población diana es un alumno concreto.

   3.2. Aplicaciones grupales
   Cuando la población diana es un grupo concreto.

3.2.a. Aplicaciones grupales AUTODIAGNÓSTICO
Cuando la población diana es el propio grupo de formadores que hace el diagnóstico.

3.2.b. Aplicaciones grupales EXTERO-DIAGNÓSTICO
Cuando la población diana es un grupo concreto de alumnos.

4. La aportación clave del modelo Transteórico está relacionada con la identificación de la etapa de cambio en la que se encuentra el alumno, a fin de diseñar las estrategias de intervención más apropiadas.

CAPÍTULO 3
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA LABOR FORMADORA

Comunicándose eficazmente con el alumnado

Introducción

Comunicarse con un alumno no es hacer teatro

Excepcionalmente, un formador puede «hacer teatro», un día ante una determinada situación; pero, obviamente, es insostenible una «actuación» diaria y continúa. Si el formador se ve en la necesidad de «interpretar» con asiduidad (con el enorme desgaste físico, emocional y de credibilidad que ello conlleva) puede ser a causa de no haber reflexionado a fondo sobre dos grupos de preguntas clave respecto a su relación con sus alumnos:

1. ¿Cuál es realmente, honestamente, su objetivo cuando se comunica con el alumnado?

   ¿Impresionarles? ¿demostrarles que estuvo en el último congreso nacional sobre la «docencia en el siglo XXI»?, ¿dejarles claro que en esa aula manda él?, ¿ayudarles a aprender, a tomar decisiones, a pensar?, ¿facilitarles herramientas y técnicas?, ¿comprometerles, dándoles protagonismo?, ¿promover aprendizajes?...

2. ¿Qué gana el formador comunicándose «así» o «asá»? ¿Tiene alguna ventaja para el formador preguntar y escuchar al alumno? ¿Ponerse en el lugar de (empatizar con) los alumnos aporta algún beneficio al formador?, ¿qué gana el formador cuando refuerza «algo» que ha hecho bien un alumno? A continuación se presentan algunas preguntas para promover una cierta reflexión sobre este tema:

¿Cómo puede ser eficaz la intervención formador sin conocer qué sabe y qué no sabe el alumno, qué siente, qué teme, qué le preocupa, qué espera, qué quiere, qué necesita...?, ¿cómo puede, el formador, comprometer activamente al alumno sin trasmitirle comprensión y entendimiento hacia sus razones, sus miedos, sus preocupaciones, sus temores, sus dudas...?, ¿cómo puede, el formador, motivar eficazmente al alumnado sin reconocerle el esfuerzo y el trabajo realizados, y los logros conseguidos?

Comunicarse con un alumno sí es tecnología punta

Como muy bien saben los formadores por su experiencia diaria, la comunicación entre los seres humanos, en general, y con los alumnos, en particular, no es fácil. Con frecuencia cuesta trasmitir exactamente lo que se quiere trasmitir, y se producen a menudo, malentendidos y efectos no deseados. Por ello, a lo largo de este capítulo se ofrece un amplio abanico de sugerencias muy concretas para facilitar el establecimiento y mantenimiento de adecuadas formas de comunicación. En este sentido, se ha tenido mucho cuidado a la hora de seleccionar ideas y verbos clave, frases fundamentales, apoyos no verbales específicos y ejemplos sencillos. Seguro que no son las únicas posibilidades ni están todas; sin embargo, todas las que se presentan ayudarán al formador a mejorar sus habilidades y a aumentar la eficacia de su comunicación.

Si se acepta que comunicarse no es fácil, una recomendación útil es la que nos empuja a enfatizar el cuidado con el que tratar cada una de las expresiones, frases, gestos, etc. que en esta publicación se ofrecen (como verdadera «tecnología punta» que son). Una lectura atenta del presente capítulo y una aplicación paulatina (y evaluada) de sus propuestas facilitarán enormemente la comunicación del formador con sus alumnos, y, también (lo cual por cierto es un beneficio añadido nada desdeñable) con el resto de formadores y «agentes implicados» (padres, gestores, directivos, etc.).

La idea es clara: no produce el mismo efecto, decir "esto" o decir "aquello", decirlo de esta manera o decirlo de esta otra, en uno o en otro momento, con esta mirada o con esta otra, en ese tono de voz o en ese otro. Por ello se habla de «tecnología punta», tecnología que es necesario entrenar, mimar y cuidar a fin de que el formador pueda obtener las «maravillas» que le puede dar una adecuada comunicación. Sin olvidar, no obstante, que cualquier nueva forma de «hacer» requiere un cierto periodo de entrenamiento para poder incorporar la novedad al propio repertorio (al propio estilo), obtener los resultados esperados, y empezar a

sonar «natural», honesto, y no forzado. Por este motivo, se ofrecen a lo largo y ancho del presente capítulo un buen número de pistas, sugerencias y ejemplos prácticos para que el formador pueda comunicarse con sus alumnos (o con otros formadores) con naturalidad, relajamiento y eficacia.

La comunicación verbal y la comunicación no verbal

A veces, contenidos muy adecuados (las «letras» de la comunicación) no consiguen comunicar lo que pretendían, o incluso llegar a comunicar lo contrario, porque el lenguaje no verbal (las «músicas» de la comunicación) que los acompaña, los matiza, los modifica, o, incluso, los contradice. Además, más del 50% de la comunicación que establecemos los seres humanos es comunicación no verbal. Por todo ello, resulta fundamental cuidar los aspectos no verbales (los «cómo», las músicas de la comunicación) que acompañan los contenidos verbales (los «qué», las letras de la comunicación).

Comunicación no verbal

Cuando se habla de comunicación no verbal se está hablando, entre otras cosas, de:

La mirada

Desde luego no tiene el mismo efecto una mirada horizontal, con los ojos del formador y los del alumnado a la misma altura, que una mirada lanzada por el formador desde una elevada «tarima» o una inaccesible «torre de marfil».

La expresión de la cara

Satisfacción, alegría, entusiasmo, tristeza, sorpresa, rabia, placer, incredulidad, miedo, tensión, preocupación... ¿hay alguna emoción del formador que no se refleje en su expresión facial?

Los movimientos de la cabeza

¿Se ha inventado alguna forma más eficaz y con mejor relación «coste–beneficio», que asentir con la cabeza para realizar la tan necesaria escucha activa?

La postura del cuerpo

¿Qué le está comunicando un formador a un alumno cuando al escucharle se incorpora hacia delante en su silla?, ¿y cuando, con los brazos y las piernas cruzadas, le dice que «le entiende»?

Los gestos con las manos

¡Qué útiles para enfatizar, clarificar y matizar determinados mensajes! (¡y qué bien les iría practicar más a menudo, sobre todo a los formadores varones, este tipo de comunicación!).

La proximidad física

Cercanía y proximidad sin invadir la distancia mínima que corresponde al territorio propio de cada persona («juntos y cercanos, pero no agobiantes y revueltos»).

¿Va a obtener (un formador) la misma cantidad y calidad de respuesta por parte del alumno si en lugar de sentarse a su lado le hace la pregunta de pie y desde el quicio de la puerta del aula?

El volumen de la voz

Un volumen bajo tiene la ventaja de poder trasmitir cercanía, calidez y dulzura (pero tiene el riesgo de sonar inseguro). Un volumen alto tiene la ventaja de poder trasmitir aplomo, contundencia y seguridad (pero tiene el riesgo de sonar impositivo). Se trata de que el formador potencie los aspectos positivos de cada estilo personal, paliando y controlando los posibles riesgos.

El tono de voz

Para subrayar, enfatizar, llamar la atención sobre los aspectos clave de lo que se está diciendo. ¡Qué difícil es para el alumnado seguir una explicación cuando el tono de voz del formador es monocorde, sin inflexiones, plano!

La velocidad del mensaje

Un mensaje comunicado de forma demasiado veloz plantea problemas graves de comprensión y suele trasmitir al alumnado sensación de ansiedad, de agresividad y, desde luego, de prisa («no sé porque me hace tantas preguntas si está claro que

no puede dedicar ni cinco minutos a escuchar mis respuestas», «me está agobiando con tantas prisas»).

La duración del mensaje

Es difícil que una persona (alumnos incluidos, claro) pueda mantener la atención durante mucho tiempo. Como decía el clásico «lo bueno (y bien preparado) si breve, dos veces bueno».

Comentarios adicionales sobre la letra y la música de la comunicación

Se ofrecen a continuación algunos comentarios adicionales respecto a la comunicación verbal (la «letra») y la comunicación no verbal (la «música»):

1. Cuando lo verbal (la letra) y lo no verbal (la música) dicen lo mismo (van en la misma dirección, en el mismo sentido), el mensaje llega claro y nítido al alumnado.

2. Cuando lo verbal (la letra) y lo no verbal (la música) *no* dicen lo mismo, la comunicación «chirría» (suena mal) y lo que más le «llega» al alumnado es el aspecto no verbal (el «cómo» se lo dijo el formador): «No sé muy bien qué me comentó de un método para no sé qué... pero que ese día estaba más enfadado que nunca, me quedó muy claro en el mismo momento en que entró en clase».

3. Va a ser fundamental tener presente los puntos anteriores a la hora de poner en práctica los verbos clave de la comunicación que a continuación se comentan: clarificar objetivos, acoger, preguntar, escuchar, empatizar, reforzar, sintetizar y retroalimentar.

Verbos clave de la comunicación

Clarificar objetivos

Para el formador resulta de gran utilidad antes de empezar a comunicarse con el alumno hacerse la siguiente pregunta:

«¿Qué quiero conseguir (honestamente) con esta comunicación?»

La respuesta le va a permitir adecuar los contenidos y las formas, y lograr una comunicación honesta y eficaz. Dicho de otro modo, según la respuesta a esta pregunta, la «letra» y la «música» del resto de verbos que se comentan en este epígrafe irán en un sentido o en otro.

Los objetivos de una comunicación pueden ser diversos: investigar, conocer, informar, facilitar sugerencias, cuestionar, motivar para un cambio. Aunque es verdad que, a veces, al escuchar algunas «letras» y «músicas» parecería que hay otras posibilidades: «machacar», culpabilizar, amenazar, castigar, dogmatizar, aparentar.

Acoger

En el momento de la acogida, los aspectos no verbales («musicales») comentados al inicio del capítulo, juegan un papel fundamental. Por ello, es relevante:

a. Establecer inmediatamente «contacto» (visual, siempre, y físico —estrechar la mano, tocar en el hombro, etc.— según las circunstancias) con todos y cada uno de los alumnos, evitando que alguno pueda sentirse, ya desde el primer momento, no tenido en cuenta (eso que, en estos tiempos, se ha dado en calificar de «ninguneado»).

b. Acompañar el citado contacto con expresiones verbales y gestos que expresen apoyo y calidez.

c. Utilizar un tono de voz pausado y franco.

También los aspectos verbales de la comunicación («las letras») pueden ayudar, desde luego, a conseguir una acogida que resulte cálida: llamar al alumno por su nombre (con o sin apellido según el caso), hacer referencia a algún aspecto positivo y agradable, comentar algún tema que se sabe que es de su agrado...

Preguntar

Este es un verbo fundamental para que el formador evite los errores derivados de dar algo por supuesto, y para que obtenga la información necesaria que le permita diseñar una acción formativa más eficaz. Además, si se realiza con la «música» adecuada, resulta muy motivante y estimulador para el alumnado. Sintéticamente, podrían resaltarse las siguientes cuatro grandes ventajas que obtiene el formador cuando pregunta adecuadamente:

1. Obtiene información clave sobre: conocimientos del alumnado, sus demandas, necesidades y objetivos; su estado emocional y relacional, sus dudas, miedos, temores y preocupaciones, las habilidades, destrezas y recursos con los que cuenta (y/o cree contar), sus actitudes, valores y creencias, sus conductas y prácticas (y las razones de las mismas), sus expectativas, etc.

2. Facilita, promueve y potencia que el alumnado piense y reflexione (sobre su estado emocional y relacional; sobre lo que sabe y lo que no sabe, sobre lo que siente y lo que piensa, sobre lo que hace y por qué lo hace, sobre sus dudas y sus miedos...).

3. Transmite al alumnado interés (por sus opiniones, sus temores, sus sentimientos, sus logros,...) y ello, como bien se sabe, aumenta enormemente la confianza con el formador.

4. Facilita la participación y el protagonismo del alumnado, lo cual ayuda a mejorar considerablemente su nivel de motivación y su grado de compromiso con el proceso formativo, con los cambios y los aprendizajes, etc.

Cuando el formador ha reflexionado al respecto y tiene claros los enormes beneficios que obtiene al preguntar, es difícil que no lo haga «siempre» (aunque tenga un mal día, poco tiempo para atender al alumnado fuera de clase, o el alumno en cuestión no sea de los más «agradecidos»). Por otra parte, tener claros los objetivos a lograr cuando se pregunta, ayuda al formador a evitar algunos errores bastantes frecuentes en la relación con el alumnado:

- Hacer varias preguntas seguidas sin esperar las correspondientes respuestas («¿Y qué me dice de "esto", y de "aquello", y de "lo de más allá"?»).

- Hacer sólo preguntas cerradas («¿Ha hecho ya lo que le dije?»).

- Hacer preguntas que condicionen la respuesta, buscando la confirmación de opiniones previas del formador («¿Verdad que ahora lo ha entendido?»).

La mayoría de estos (comprensibles) errores se producen por no haber realizado la reflexión previa comentada (¿qué quiero conseguir con esta comunicación?) y a ciertos automatismos aprendidos a lo largo de años de intervenir en condiciones «muy mejorables» (poco tiempo para hablar con el alumnado fuera de clase, pocas habilidades de comunicación por parte de los formadores, obligación de dar toda la materia «caiga quien caiga», etc.). Al observar las consecuencias de este

tipo de errores (pocas respuestas y/o poco fiables, poca información útil para la eficacia de la acción formativa, desmotivación del alumnado y, de rebote, del formador, quejas y reclamaciones por parte de los alumnos, etc.) resulta más fácil reflexionar sobre los objetivos que se buscan realmente preguntando y las formas más adecuadas de hacerlo.

Escuchar activamente

En comunicación, como le ocurría a la mujer del César, no basta con ser «honrado», también hay que parecerlo, hay que demostrarlo. Si el formador está escuchando pero no lo parece (porque está corrigiendo un examen mientras el alumno le habla, o porque pone cara de póquer cuando escucha el relato de una preocupación que afecta a un grupo de alumnos) la comunicación va a quedar seriamente mermada.

Tanto el lenguaje verbal como el no verbal ayudan a realizar una buena escucha activa. El primero, mediante «letras» como: pedir alguna aclaración a lo dicho por el alumno, solicitar la repetición de algún comentario, parafrasear, decir textualmente frases del tipo: «sigue, sigue, te escucho», etc. El segundo, mediante «músicas» como: mirar (no agresivamente) a los ojos del alumno, asentir con la cabeza, incorporarse en la silla acercándose al alumno, etc.

Empatizar activamente

Las «traducciones» más frecuentes y aceptadas de este verbo son: «ponerse en el lugar del otro» (sea este otro, el alumno, otro formador, u otro «agente implicado»), «entender sus sentimientos, sus razones, sus miedos, sus temores». Esto es, a veces, relativamente sencillo. Un formador puede comprender, probablemente, que cuando se le comunica a un alumno que no ha pasado la prueba de evaluación, sufra alguna alteración emocional como rabia o tristeza. Sin embargo, otras veces, empatizar con un alumno es más difícil. Algunos formadores, por ejemplo, comentan sus problemas para empatizar con las dificultades que tienen algunos alumnos a la hora de poner en marcha nuevas formas de hacer «algo» (sea resolver un problema, dar respuesta a un caso práctico, etc.). Aún en estos casos más difíciles vale la pena que el formador haga el esfuerzo de lograr una buena empatía, pues ello va a resultar muy importante para establecer una comunicación con el alumnado que se base en la confianza y el respeto mutuo y que consiga:

- un gran acercamiento emocional;
- el subsiguiente compromiso por parte del alumnado;
- un importante aumento de la cantidad y la calidad de la información aportada por el alumno.

Para comprender las razones del alumnado, parece fundamental conocerlas y para ello lo mejor es (a través del modelo PRECEDE presentado en el capítulo 2) preguntar sin prejuicios e investigar sin apriorismos. Por otro lado, cuando un alumno manifiesta un temor, un miedo o una preocupación, está brindando una estupenda oportunidad para poder empatizar con él.

Comentarios adicionales sobre la empatía

Se incorporan, a continuación, algunos comentarios más en relación con este verbo tan importante en la comunicación:

- Empatizar no significa estar de acuerdo con la conducta u opinión del alumno.
- Una empatía *global* («Pedro, te comprendo», «María, te entiendo») sirve de poco, suele sonar vacía y, a veces, hasta provoca respuestas agresivas por parte del otro («¡cómo me va usted a comprender, el que tiene el suspenso sobre la mesa soy yo!»)
- Una empatía *concreta* a partir de las preocupaciones, temores, miedos y opiniones concretas expresadas por el alumno es mucho más útil y eficaz («Comprendo que estés preocupado por la posibilidad de que te nieguen la beca que solicitaste», «Entiendo que te fastidie tener que venir esta tarde para revisar tu prueba», «Comprendo que a veces te resulta complicado controlar los nervios cuando tienes que hablar en público y defender tu postura frente a tus compañeros»).

Para empatizar, no es necesario llegar al extremo de utilizar frases del tipo «a mí también me dolió cuando...», o «yo también me preocupé cuando...». Varios son los riesgos de frases como las citadas: sonar falso (no siempre será cierto que al formador le haya ocurrido lo mismo y/o haya sentido la misma emoción), reforzar alguna conducta que se quiere modificar («si el formador también lo hace, no será tan malo») o perder el papel formador (¡a ver si al final el formador le va a contar su «vida y milagros» al alumnado y van a acabar como «colegas», en el sentido más informal del término!).

Si el formador pregunta con unas «letras» y unas «músicas» adecuadas, es muy difícil no encontrar elementos concretos sobre los que poder empatizar de forma creíble y eficaz. La pregunta que entonces puede hacerse el formador es:

- ¿De lo que me ha dicho el alumno (opiniones, preferencias, gustos, temores, etc.) qué es lo que realmente puedo entender/comprender?

Con lo que realmente entienda/comprenda es con lo que podrá empatizar sin que su empatía suene falsa, mecanizada o «teatral».

Es muy importante que el alumno perciba que se le está entendiendo, que el formador se está poniendo en su lugar. Por ello conviene que tanto el nivel verbal («entiendo que...», «comprendo perfectamente que...») como el nivel no verbal (expresión facial, proximidad, tono de voz) muestren dicha comprensión. Como la escucha antes comentada, también la empatía deber ser activa para ser eficaz; esto es, el formador tiene que conseguir que el alumno se entere perfectamente de que se pone en su lugar .

En términos «comunicacionales», una cosa es la empatía («entender que Emilio sienta ese miedo, ese temor») y otra cosa, muy distinta, es la simpatía («sentir lo mismo que José Luis»). Quede claro, pues, que en este capítulo se está hablando de la empatía. Afortunadamente no es necesario sentir lo mismo que el alumno para poder ponerse en su lugar. Por no hablar del tremendo desgaste físico y emocional que la simpatía supondría para el formador.

Reforzar

Cuando el formador refuerza a un alumno busca, fundamentalmente, conseguir tres objetivos clave.

1. Que aumente la autoestima del alumno (porque el formador sabe muy bien que es muy difícil motivar para aprender a alguien que se valore poco y/o negativamente).

2. Que lo que se ha hecho bien, se repita (pues el formador ha comprobado que si refuerza alguna acción concreta del alumno, es más probable que esa acción se repita).

3. Que lo que se ha hecho «mejorable», se mejore (ya que el formador ha aprendido que es mejor reforzar primero lo que está bien, pues si empieza diciéndole al alumno lo que ha hecho «mal» éste se desmotiva de tal modo que el posterior reconocimiento ya no tiene el efecto deseado).

Ideas fundamentales sobre el refuerzo

Para conseguir de la forma más eficaz posible estos objetivos, es importante tener en cuenta algunas ideas fundamentales respecto al refuerzo.

Se considera refuerzo cualquier evento interno y/o externo que sigue a una conducta y que aumenta la probabilidad de que esa misma conducta se repita en el futuro.

Es necesario que el alumno perciba la relación causa-efecto entre la conducta y el refuerzo.

El refuerzo puede concretarse tanto en «conseguir algo positivo» como en «evitar algo negativo». En el primer caso, el refuerzo es más motivador.

El propio alumnado define lo que para él es positivo o negativo. Por tanto, es fundamental observar y/o preguntar el tipo de reforzadores que motivan a cada alumno.

Para modificar cualquier conducta hay que detectar los refuerzos que la están manteniendo y diseñar intervenciones que permitan al alumnado aprender otros tipos de conductas que le proporcionen el mismo refuerzo o alguno similar.

Existen diversos tipos de reforzadores:

- Materiales: regalos, comida (como algo «extra», no en situación de hambre).
- De actividad: leer, viajar, divertirse, etc.

  Estos dos primeros tipos pueden ser útiles para personas poco motivadas, con baja autoestima, que no «creen» en el reconocimiento externo (el que les llega «de fuera»), y en aquellos casos en los que la conducta a conseguir requiere mucho esfuerzo y/o el abandono de refuerzos potentes (placeres).

- Generalizados: el dinero. A través de él puede accederse a «casi» todos los demás.

  La alternativa de dar dinero o regalar obsequios a alguien por llevar a cabo conductas deseables es, por motivos diversos, poco realista. En cambio, sí puede sugerirse al alumno que se recompense a sí mismo, después de alcanzar sus logros, obsequiándose con regalos, actividades que resulten gratificantes, etc.

- Sociales: atención, reconocimiento, muestras de afecto.

  Éstos son los reforzadores más potentes, probablemente por su efecto sobre la autoestima de las personas. De ahí la necesidad del autorrefuerzo en la propia regulación de la conducta, dado que no siempre se cuenta, para reforzar, con alguien en el momento adecuado.

Tanto el formador como el alumno pueden beneficiarse del autorrefuerzo. Ambos pueden entrenar la habilidad de reconocer y valorar los logros conseguidos utilizando frases y palabras de reconocimiento («¡Bien, lo he conseguido!», ¡«Lo estoy haciendo de maravilla!», «Ha sido estupendo lograr que Ana...»). Para ello un paso previo consiste en plantearse objetivos a corto plazo que sean realmente alcanzables; y una vez conseguido el cambio (ver capítulos 4 y 5) llega el momento de reconocerlo y valorarlo, mediante alguno de los tipos de refuerzo que se han presentado en este apartado.

Comentarios adicionales sobre el refuerzo

Los refuerzos materiales y de actividad son especialmente útiles en el momento de poner en marcha una nueva conducta. Inmediatamente después deben acompañarse del refuerzo social y más tarde del autorrefuerzo, que va a permitir mantener en el tiempo la nueva conducta.

Es recomendable ir cambiando el tipo de refuerzo para evitar que el alumno se canse del refuerzo y que, por tanto, éste pierda su eficacia.

Para poner en marcha conductas nuevas se requiere un refuerzo continuo; para mantenerlas un refuerzo intermitente.

Es importante que el refuerzo sea inmediato, aunque no muy intenso. En este sentido el refuerzo verbal, sea interno (lo que yo me digo) o sea externo (lo que otros me dicen), tiene la ventaja de ser más accesible y uno de los más efectivos («¡Qué bien que este trimestre hayas podido!»).

Es fundamental que la conducta-meta sea accesible al alumno y que éste sea y se sienta capaz de conseguirla.

Si se trata de una conducta compleja para las habilidades y/o la motivación real del alumno, habrá que:

- descomponerla en conductas más accesibles;

- ir «elevando el listón» con aproximaciones sucesivas que lo acerquen a la conductameta, reforzando los logros que se vayan consiguiendo;

- ir entrenando al alumnado en las habilidades necesarias.

Es recomendable que el refuerzo se aplique de forma «agradable», no de forma seca o cortante.

Cuando el refuerzo se aplica de forma rutinaria y sin entusiasmo disminuye su efecto.

Si el formador solamente refuerza al alumnado cuando le va pedir un cambio, una mejora o «algo» en muy poco tiempo este refuerzo perderá su eficacia («No me refuerce tanto y dígame de una vez qué me va a pedir hoy», puede ser la desmotivada —y desmotivante— respuesta a un refuerzo de este tipo). Una buen manera de evitarlo, consiste en reforzar con frecuencia (¡siempre que haya una razón para hacerlo!), independientemente de si luego se van a pedir cambios o no.

Las primeras veces que un formador refuerza a un alumno, o se refuerza a sí mismo se oye «raro» («poco natural», «teatral» llegan a decir algunos). Ante este hecho, que es lógico que ocurra cuando se hace algo por primera vez, algunos formadores cometen el error de dejar de reforzar (¡peor el remedio que la enfermedad!). Otros, en cambio, lo que hacen es intentar «naturalizar» sus refuerzos, de acuerdo a los siguientes pasos:

- Entrenar el uso del refuerzo.

- Analizar cada uso, reforzando lo que ha salido bien y buscando alternativas a lo «mejorable».

- Incorporar el refuerzo al estilo personal y propio de comunicación. Hay formadores más gesticulantes y formadores menos gesticulantes; hay formadores más cálidos y formadores menos cálidos; hay formadores más serios y formadores menos serios, etc.

Es clave que el refuerzo del formador sea proporcional al esfuerzo y/o logro del alumno.

Cuando un formador dice «... y *encima* tengo que reforzarle», está indicando con ese «encima» que no ha reflexionado a fondo sobre los beneficios que a él (al formador) le proporciona el hecho de reforzar al alumnado. Cabe sintetizar estos beneficios en 3 puntos:

1. Mejorar, cuidar, mimar... la autoestima del alumnado. Es muy difícil poder motivar a una persona con un nivel de autoestima bajo.

2. Lograr que el alumno repita lo que ha hecho «bien» (una conducta, un trabajo, una tarea, un encargo, una obligación).

3. Aumentar la actitud positiva del alumnado para modificar los aspectos «mejorables» de lo que ha hecho.

Sintetizar

A lo largo de la comunicación formador-alumno, es importante ir dando «puntos de anclaje» (pequeños resúmenes, ideas fundamentales) que permitan, por una parte, seguir el hilo conductor y asimilar los mensajes en él contenidos, y, por otra, identificar los distintos puntos clave, lo más relevante.

Si es importante sintetizar durante todo el periodo en el que se produce la comunicación, resulta fundamental al final de la conversación, en el momento del «cierre». En la medida de lo posible va a ser más interesante que sea el propio alumno quien resuma/sintetice las ideas clave, pues si lo hace él mismo, el formador obtendrá información fundamental para comprobar el grado de comprensión del mensaje y, por tanto, podrá evaluar ese proceso de comunicación. Este instrumento para evaluar la comunicación es lo que suele llamarse retroalimentación o *feedback,* y que constituye precisamente el último verbo clave que se presenta en este capítulo y que se comenta en el apartado siguiente.

Además, cuando el formador le pregunte al alumnado para que este sea el que lleve a cabo la síntesis, obtendrá (siempre que la «música» sea adecuada, claro) el resto de beneficios que aporta el verbo preguntar: «obligar» al otro a pensar/reflexionar, generar confianza al mostrar interés, y lograr el compromiso del otro dándole protagonismo y participación.

Retroalimentar

Supongamos que el formador emite el siguiente mensaje a lo largo de una entrevista con el alumno: «La prueba consistirá en la resolución de dos casos prácticos y la respuesta a tres preguntas tipo test.».

Supongamos que al final de la sesión, el formador pregunta, entre otras cosas, al alumnado: «Y además ¿cómo hemos quedado que será la prueba esta vez?»

Supongamos que el alumnado responde: «Pues... con un examen tipo test».

Ante esta situación, la pregunta que surge es: ¿ha habido realmente retroalimentación, se ha producido el famoso *feedback* que permite evaluar el proceso de comunicación?

La respuesta: «¡Desde luego que sí!». En el momento en que al formador le ha «llegado» el mensaje de vuelta «... con un examen tipo test», se ha producido el *feedback*, pues precisamente en ese momento es cuando el formador puede percibir cómo ha sido interpretado su mensaje. El *feedback* es precisamente un instrumento muy útil para verificar el funcionamiento del proceso comunicativo, es decir para evaluarlo. En el ejemplo presentado, «... con un examen tipo test» está señalando que algo va mal en esa comunicación y que por tanto, algo habrá que modificar (contenido, canal, tono, terminología, momento, etc.) para mejorarla, pues el alumnado sólo se ha «quedado» con la parte del «test» y ha obviado en su respuesta la parte de los casos prácticos (parte que, por cierto, es además la que más valorará el formador).

Cuando el alumno entiende algo distinto de lo que el formador le ha dicho, es importante evitar el riesgo de pensar que el problema lo tiene el alumno por no entender y que es él precisamente el que debe plantearse alguna modificación. Esta interpretación de la situación disminuye las posibilidades de mejorar la comunicación y merma, por tanto, la eficacia de la propia intervención directiva. En este punto, cabe no olvidar que en comunicación:

- Lo verdadero es lo que entiende el receptor (no lo que envía el emisor). Por tanto, en el ejemplo citado lo verdadero sería: «... con un examen tipo test» (que es lo que en definitiva se «llevaría» del aula el alumno si no se realizara el *feedback* o si éste no se utilizara como medio para introducir cambios que mejoren la comunicación).

- El responsable de la comunicación es el emisor y, por tanto, en este caso es el formador quien debe plantearse cambios.

Es importante señalar también que la retroalimentación es, con mucha frecuencia también no verbal. Por ejemplo, hay alumnos a los que no les gusta el contacto físico y se apartan ligeramente del formador cuando éste, intentando mostrar proximidad y dar ánimos, les toca el hombro o la mano. Es fundamental que el formador esté muy atento, «ojo avizor», a los frecuentes mensajes no verbales que, como éste, lanzan los alumnos, a fin de poder modificar su tipo comunicación y actuar, por tanto, más eficazmente.

Factores que facilitan la comunicación con el alumnado

A fin de proporcionar sugerencias prácticas que *faciliten* el proceso de comunicación, se citan a continuación algunas ideas básicas:

- Escoger un lugar adecuado: lo más tranquilo y acogedor que sea posible.
- Escoger un momento adecuado, en el que tanto el formador como el alumnado estén en un estado emocional aceptable y dispongan de un cierto tiempo.
- Preguntar, sin dar nada por supuesto, dejándose «sorprender» por lo que pueda decir el alumnado: «Cuando dices que el ejercicio es muy complicado, ¿a qué aspectos te refieres en concreto?».
- Escuchar activamente: con «letras» («sigue, sigue... te escucho») y «músicas» (mirándole a los ojos) adecuadas.
- Empatizar activamente: con «letras» («entiendo que, a veces, os sea difícil... ») y «músicas» (mirada acogedora, etc.) adecuadas.
- Pedir su opinión: «¿Qué os parece la nueva forma de resolver el caso de la que estamos hablando?», «¿Cómo veis eso de aprovechar la primera hora de la mañana para...?».
- Expresar, declarar los propios deseos: «La verdad es que me gustaría que pudierais... ».
- Manifestar algún acuerdo parcial con los argumentos del alumnado: «Es verdad que, en ocasiones puede llegar a resultaros complicado. Vamos a ver si podemos encontrar alguna solución para... ».
- Darle al alumnado la información enfatizando los aspectos positivos: «Los últimos resultados muestran que estáis consiguiendo que... ».
- Utilizar un lenguaje adaptado a cada alumno, evitando el uso de tecnicismos y/o «jerga docente»: «El martes vamos a reunirnos con vuestros delegados para intentar identificar los problemas que...».

Factores que dificultan la comunicación con el alumnado

- Un lugar inadecuado: un pasillo, una sala con constantes entradas y salidas de gente, una sala repleta de público, un despacho donde el teléfono (sea móvil o no) suena constantemente.

- Un momento inadecuado, sea por alteración emocional del alumno o del formador, o sea por no disponer de un cierto tiempo para poder comunicarse.

- Utilizar ciertos verbos:

    - Acusar: «Eso teníais que haberlo pensado antes».

    - Amenazar: «Con esa actitud no vais a mejorar nada».

    - Exigir: «A partir de ahora lo que me vais a hacer es...».

- Utilizar frases del tipo «deberías...» o «tienes que...»: «Lo que deberías hacer es replantearte de nuevo tu actitud cuando... », «Lo que ahora tenéis que hacer es dejar de quejaros».

- Utilizar el sarcasmo, la ironía: «Ahora me diréis que es la primera vez que os lo digo ¿no?», «Con tanto trabajo os vais a herniar, seguro».

- Poner etiquetas: «No me seas quejica, hombre», «Sois unos flojos».

- Generalizar (todo, nada, siempre, nunca, jamás, imposible...): «Siempre estáis con la misma cantinela», «Todo lo que me dice me lo ha repetido veinte veces», «Nunca cumple nada de lo que pactamos».

- Ignorar los mensajes verbales y no verbales del alumnado: si el alumnado empieza a mirar hacia la puerta o al reloj, ¿qué le estará comunicando al formador?

- Juzgar: «Esto que hacéis es incomprensible», «Esta actitud vuestra es una verdadera irresponsabilidad».

- Menospreciar los argumentos, miedos, y temores del alumnado: «¡Qué tontería, eso no es lo más importante», «Lo que de verdad debería preocuparos es... ».

- Dar la información enfatizando los aspectos negativos: «La cosa va fatal», «No estáis consiguiendo lo que queríamos y además...».

- Utilizar un lenguaje poco adaptado al alumnado: «El 10 vamos a organizar un *workshop* con vuestros representantes para localizar los *gaps* que focalizan...».

Un concepto clave: reciprocidad

Ocurre a veces que el alumno se siente agredido por la letra y/o la música que ha usado el formador en su comunicación. Cuando esto ocurre, el alumno «huye» (si puede) o «se vuelve y ataca» a su vez al formador. Si un formador «entra en escena» atacando —«echando la bronca»— es fácil que el alumno también ataque (actuando, pues, de forma recíproca).

La buena noticia, respecto a la comunicación, es que la reciprocidad también funciona cuando la intervención es positiva; esto es, cuando el formador pregunta, escucha, empatiza, refuerza, etc., está facilitando que el alumno, a su vez, le pregunte (dudas, necesidades), le escuche (cuando el formador le proponga, le sugiera), e, incluso, empatice con él (con sus propias dudas al llevar a cabo alguna iniciativa, o con sus temores por la posible reacción del alumnado ante determinada noticia). Casi siempre, quien siembra empatía, recoge empatía, y quien siembra agresividad, recoge agresividad.

Además, es realmente poco honesto pedirle a un alumno que entienda un posible error del formador, si éste antes no ha entendido nunca una equivocación, un temor, o una duda del alumno.

La aplicación a otros ámbitos asociados

Cuando un alumno ha percibido interés del formador en «conocer para ayudar», cuando se ha sentido escuchado y entendido, está en buena disposición para incorporar en su propio bagaje, algunas herramientas que le pueden ser de gran utilidad en su vida cotidiana: la pregunta, la escucha, la empatía, el refuerzo. No harán falta grandes esfuerzos por parte del formador (quizás, algún «empujoncito» para ayudarle a analizar algunas relaciones de causa-efecto en la comunicación establecida entre ambos) para que el alumno que ha «disfrutado» de la aplicación de dichas herramientas como receptor de la comunicación, las utilice a su vez en su entorno personal y laboral como emisor de la comunicación.

Una buena ocasión para que el formador pueda facilitar dicha utilización por parte del alumno, aparece cuando éste se queja, por ejemplo, de lo difícil que le resulta enfrentarse a situaciones como «compañeros que no cumplen los acuerdos pactados».

Analizar conjuntamente con el alumno las causas que han ayudado a que la comunicación formador-alumno funcione bien, puede convertirse en el «empujoncito» comentado para que el alumno aplique las herramientas comentadas en la relación con su entorno. Lo cual, desde luego, representará un gran éxito educativo para el formador.

Sí, pero

La palabra «pero» suele aparecer de forma muy automática en las conversaciones de nuestro entorno cultural. Y, casi siempre, para jugarnos alguna mala pasada. No podemos olvidar que es una conjunción «adversativa»; esto es, no es una partícula simplemente descriptiva o que pueda servir como nexo de unión «inocente» entre conceptos o frases. Muy al contrario, el «pero» compara, interpreta y valora.

Si un formador está en el aula con sus alumnos y dice, en un momento determinado: «... quiero también comentaros que este libro que os recomiendo es interesante pero denso» ¿qué le está transmitiendo al alumnado? ¿tendría el mismo efecto si utilizase la partícula «y» para unir los adjetivos «interesante» y «denso»? ¿se transmite lo mismo con el «y» que con el «pero»?

No hay problemas en utilizar el «pero» cuando se quiera comparar, valorar, interpretar. El problema surge cuando se quiere solamente describir y, de forma automática e inesperada, surge el «pero».

Además, es una palabra tan potente en nuestra cultura que suele «cargarse» las palabras que le preceden. Por ello, en comunicación se recomienda evitar el uso del «pero» especialmente en dos momentos clave y muy delicados del proceso de relación formador-alumnado:

1. Después de empatizar. Pues si después de la frase empática correspondiente («Entiendo que esta noticia puede resultaros preocupante») se utiliza el pero, muy probablemente los grandes beneficios que se buscaban con la empatía se perderán y al interlocutor le impactará especialmente el «golpe negativo» que representa la partícula adversativa.

2. Después de reforzar. Pues si tras emitir una frase reforzante del tipo «me gustó mucho la presentación que hiciste el otro día» se añade a continuación: «pero me resultó larga y pesada», se perderán los objetivos que se buscaban reforzando y lo que quedará será una sensación «negativa» que desmotivará al alumnado.

Obviamente, la solución no es sustituir la palabra «pero» por partículas adversativas que suenan algo más suaves, como «sin embargo» o «no obstante». Además de que muchas veces sonarían falsas y teatrales dado su poco uso en el lenguaje habitual, los efectos «negativos» en la comunicación se mantendrían en su mayor parte. Mejor será que el formador, a modo de «vacuna preventiva frente al pero» se pregunte, al estilo de lo que recomendamos al inicio del capítulo:

- ¿Qué busco yo cuando me comunico con el alumnado?
- ¿Qué voy a obtener si utilizo el «pero»?
- ¿Es precisamente «eso» es lo que busco?

El arte de la asertividad

En las relaciones interpersonales que se establecen entre formadores y alumnos, o entre formadores, gestores, etc., se suelen distinguir 3 estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo.

La asertividad consiste en un tipo de comportamiento con el cual defendemos nuestros derechos, opiniones, sentimientos, creencias... sin «machacar» los del otro.

La palabra asertividad proviene del latín: *asserere, assertum*, que significa afirmar. Esto es, afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo, defensa de la justicia y la verdad, vitalidad emprendedora, comunicación segura y eficiente.

Podemos decir que la asertividad sería el término medio entre la inhibición («no llega») y la agresión («se pasa»). De este modo, podríamos representar estas tres formas de comportamiento en un continuo como el que se presenta a continuación:

Inhibido — Asertivo — Agresivo

El objetivo de ser asertivos como formadores es aumentar la efectividad en nuestras relaciones, haciendo valer nuestro propio respeto, conseguir los objetivos que nos propongamos, tanto dentro como fuera del aula, y defender nuestros derechos como personas. Y todo ello sin agredir al otro, sin ir contra el otro.

Derechos asertivos

La clave fundamental, por tanto, que distingue a cada uno de los estilos comunicativos, es su grado de respeto a las demás personas y a uno mismo.

De hecho, ese respeto del formador hacia sí mismo y hacia los demás, puede operativizarse haciendo referencia a determinados derechos, mencionados anteriormente. Estos derechos entran en juego cuando las personas se relacionan entre ellas, ya sea a través de una relación profesional profesor-alumno, o personal, fuera de un contexto formativo, y se denominan derechos asertivos.

Listado básico de derechos

- Tengo derecho al respeto y a la dignidad.
- Tengo derecho a sentir y expresar sentimientos (positivos y negativos), sin violar la dignidad de los demás.
- Tengo derecho a negarme a una petición (a decir «no»).
- Tengo derecho a cometer errores (y a responsabilizarme de ellos).
- Tengo derecho a no justificarme ante los demás.
- Tengo derecho a pedir un cambio de comportamiento.
- Tengo derecho a no seguir los consejos de los demás.
- Tengo derecho a pedir lo que necesito o deseo, teniendo en cuenta que el otro tiene derecho a decir «no».
- Tengo derecho a solicitar ayuda o apoyo emocional.
- Tengo derecho a tener mis propios sentimientos y opiniones, aunque los demás no estén de acuerdo.
- Tengo derecho a establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.
- Tengo derecho a cambiar de opinión.
- Tengo derecho a decidir qué hacer con mi tiempo y mis pertenencias.
- Tengo derecho a pedir reconocimiento expreso por un trabajo bien hecho o por mi esfuerzo en cualquier área.

- Tengo derecho a pensar durante el tiempo que necesite antes de dar una respuesta.

- Tengo derecho a pedir información y a decir «no lo entiendo».

Comentarios sobre los derechos

Es importante aclarar algunos aspectos en relación con los derechos.

Asumir que las personas tienen estos derechos no significa que los vayan a ejercer siempre y en cualquier situación. Se trata, de nuevo, de no caer en la trampa del «blanco o negro» (en este caso, del «siempre o nunca»).

El concepto de asertividad parte precisamente de la idea de que es cada persona la que tiene que elegir en qué situaciones va a ejercer esos derechos.

Por ejemplo, asumir el derecho que tiene el formador a decir «no», no significa que se vaya a desestimar cualquier petición que hagan los alumnos, sino sólo aquellas que, por ejemplo, se estimen excesivas.

Cada persona tiene la responsabilidad de hacer valer sus derechos; no es tarea de los demás defenderlos. Por ejemplo, asumir que tengo derecho a pedir lo que deseo no significa que los demás estén obligados a concedérmelo. Y es importante ser capaz de aprender a convivir con la compatibilidad de derechos.

Estos derechos, evidentemente, no están escritos en ninguna constitución ni en ningún tratado de derechos humanos; lo que hacen es explicitar determinadas creencias sobre las relaciones interpersonales, dentro de un contexto cultural específico.

El que se hable de determinados derechos, y no de otros, se debe a que en las relaciones interpersonales es frecuente que las personas se sientan poco respetadas cuando los demás les niegan estos derechos, o sientan poco respeto hacia sí mismos cuando no los ejercen.

¿Quién no se ha sentido mal consigo mismo cuando ha dicho «sí» en una situación en la que le hubiera gustado decir «no»? En particular, es frecuente que un formador se haya visto en alguna ocasión en una situación parecida y haya cedido dada la gran presión que hoy en día se ejerce sobre los formadores y sobre sus propias actuaciones, atribuyéndoles poco margen de error en respuesta a una situación interpersonal formativa determinada.

Estilos de comunicación

Tal y como se ha mencionado, los 3 estilos de comunicación se distinguen por la posición que adoptan las personas, en nuestro caso los formadores, ante los derechos propios y ajenos.

Pasivo

En el estilo pasivo:

No se ejercen los derechos propios, no se expresa, no se opina...; no tanto porque no se perciban como tal, sino porque se teme perder la estima del otro.

Sí se respetan los derechos de los demás, pero sin saber ponerles límites, y sus sentimientos, pero sin dejar traslucir lo que se piensa o siente al respecto.

La persona se expresa de forma indirecta y dubitativa:

- «¿Estarás muy ocupada, verdad?» (en vez de «¿podrías ayudarme?»);
- «Bueno... no sé si...».

Agresivo

En el estilo agresivo:

Sí se ejercen los derechos propios.

No se respetan los derechos ni los sentimientos ajenos.

La persona se expresa de forma impositiva y utiliza la coacción en sus más diversas formas (mirar amenazadoramente, «dar pena» acusar, culpabilizar, chantajear emocionalmente, etc.).

- «Tienes que ayudarme, no olvides que el otro día yo te ayudé.»

Asertivo

En el estilo asertivo*:*

Sí se ejercen los derechos propios.

Sí se respetan los sentimientos y los derechos ajenos, intentando «negociar» cuando entran en conflicto con los propios.

La persona se expresa de forma directa y honesta

- «¿Podrías ayudarme? Tengo una duda y me gustaría saber tu opinión.»

Una de las razones por la cual muchas personas no ejercen de forma asertiva sus derechos, se basa en la asunción de otro tipo de sistema de creencias y suposiciones erróneas, que han sido cultivadas y fomentadas culturalmente en nuestra sociedad, sin cuestionar su validez. Estas creencias o costumbres generalizadas nos hacen temer y evitar ciertas situaciones que por propio interés quisiéramos afrontar. Para aclarar este razonamiento, se expondrán en el cuadro 5 una serie de creencias erróneas aceptadas y fomentadas por nuestra sociedad, en comparación con su correspondiente derecho asertivo legítimo.

Cuadro 5. Derechos asertivos frente a creencias erróneas

CREENCIAS ERRÓNEAS	DERECHOS ASERTIVOS
Los puntos de vista de los demás son los más acertados que el que yo pueda tener, especialmente si se trata de una figura de autoridad. Sólo debo escuchar y no expresar mi opinión.	Tengo derecho a tener mis propias opiniones y defenderlas.
Hay que ser flexible y adaptarse. Es de mala educación cuestionar las buenas intenciones de la gente.	Tengo derecho a hacer una crítica y a expresar lo que creo que es injusto.
Es de egoístas anteponer las necesidades propias a las de los demás.	Algunas veces tengo derecho a ser el primero.
Hay que tener una respuesta adecuada para cada ocasión. Es una vergüenza cometer errores.	Tengo derecho a equivocarme. Nadie es perfecto.
Hay que ser siempre lógico y consecuente.	Tengo derecho a cambiar de opinión.
Es mejor dejar las cosas como están y no tentar a la suerte. Las cosas podrían ir peor de lo que están.	Tengo derecho a intentar cambiar lo que no me agrada.
Cada cual tiene bastante con sus problemas. No hay que hacer perder el tiempo a la gente con los problemas propios.	Tengo derecho a pedir ayuda o apoyo emocional.
No hay que interrumpir nunca. Hacer preguntas demuestra que eres un ignorante.	Tengo derecho a pedir una aclaración.
Si no puedo convencer a los demás de que mis sentimientos son lógicos, es porque estoy equivocado.	Tengo derecho a tener mis propios sentimientos y aceptarlos como válidos.

Ejercicio de discriminación entre los estilos de comunicación

Como ayuda a la hora de discriminar mejor entre estos tres estilos, se propone a continuación un ejercicio práctico donde se presentan una serie de situaciones y se invita al formador a identificar el estilo comunicativo que se trata. Así mismo le pedimos que reflexione sobre cuál podría ser el derecho asertivo básico que se pone en juego en cada situación.

1. Un estudiante universitario decide cambiar sus estudios a otra carrera que sus padres no aprueban. Queda con sus padres para comunicarles la decisión: «Ya sé que os hacía ilusión que yo estudiase Medicina. Desde hace un tiempo me doy cuenta de que a mí en realidad no me gusta, me es muy difícil estudiar, y no consigo concentrarme. Por eso he decidido que voy a estudiar Psicología, que es lo que siempre he querido estudiar. Así yo seguiré con mis estudios, sacaré buenas notas y nos llevaremos mejor».

   a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

   Derecho asertivo básico: .....

2. Un compañero pide a otro ayuda para buscar bibliografía para el trabajo que hay que entregar en una semana. Éste le responde: «Tío búscate la vida y déjame en paz, no ves que yo también estoy ocupado».

   a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

   Derecho asertivo básico: .....

3. El formador junto con unos cuantos alumnos se encuentran en un pequeño seminario debatiendo una cuestión. Uno de los alumnos que ha estado trabajando bastante en el tema realiza una afirmación errónea. El formador decide cuestionarla: «Bueno Pedro... no sé... pero eso que dices es un poco... bueno que... suena como fuerte ¿no?... es que...».

   a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

   Derecho asertivo básico: .....

4. Una profesora llega tarde a una reunión. Se queda de pie en vez de ir a sentarse a la primera fila ya que supondría llamar la atención de manera destacada.

   a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

   Derecho asertivo básico: .....

5. Una alumna está en clase y le surge una duda. La plantea abiertamente: «Perdona José Luis, ¿podrías aclarar los pasos que tenemos que dar para elaborar la práctica?» .

   a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

   Derecho asertivo básico: .....

6. Un formador devuelve el trabajo presentado a un alumno y le comenta: «Si te esfuerzas un poco más te pongo un cero directamente... Vaya desastre, espabílate porque lo estás haciendo fatal, vas por mal camino».

   a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

   Derecho asertivo básico: .....

7. Un compañero critica a otro injustamente, levantándole la voz. Éste decide callarse y no expresar su enojo espontánea y abiertamente.

   a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

   Derecho asertivo básico: .....

8. Una compañera está hablando por teléfono y un compañero la interrumpe para preguntarle dónde es la clase D. Ésta le responde: «Es que no ves que estoy hablando con otra persona, eres un maleducado, no vuelvas a interrumpirme para preguntarme una chorrada como esa».

   a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

   Derecho asertivo básico: .....

9. Un amigo decide contar el secreto que le ha confiado su mejor amigo. Éste se entera y le pide explicaciones: «Verás Juan, me he sentido muy apenado cuando he escuchado a otra persona contando lo que te confié como un secreto. Te pediría que en el futuro cuando yo te cuente algo no se lo digas a nadie, así no perdería la confianza en ti y podríamos seguir siendo buenos amigos».

   a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

   Derecho asertivo básico: .....

10. Unos amigos visitan a una compañera cuando está estudiando. Ella quiere seguir estudiando y les dice: «Bueno veréis... es que... en fin que... ¿no tenéis que estudiar?... Yo es que tengo bastante que hacer... no es por echaros... esto..., yo... ya sabéis que me encanta que vengáis a visitarme. Pero es que siempre escogéis el peor momento, estoy ya harta de que vengáis a molestarme cuando estudio, de verdad que no os enteráis de nada... o no os da la gana».

    a) Inhibido b) Asertivo c) Agresivo

    Derecho asertivo básico: .....

Comentarios de revisión al ejercicio de discriminación entre los estilos de comunicación

Para cada situación se propone el estilo que más se ajusta a dicha situación, así como el derecho básico que se pone en juego en cada una de ellas.

1. Un estudiante universitario decide cambiar sus estudios a otra carrera que sus padres no aprueban. Queda con sus padres para comunicarles la decisión: «Ya sé que os hacía ilusión que yo estudiase Medicina. Desde hace un tiempo me doy cuenta de que a mí en realidad no me gusta, me es muy difícil estudiar, y no consigo concentrarme. Por eso he decidido que voy a estudiar Psicología, que es lo que siempre he querido estudiar. Así yo seguiré con mis estudios, sacaré buenas notas y nos llevaremos mejor».

   La b) Asertivo: toma la iniciativa y decide reunirse con ellos. Cuando se reúnen, se expresa sin titubeos, directamente les dice lo que quiere hacer. Intenta ponerse en el lugar de sus padres, «ya sé...» y les adelanta las consecuencias positivas para todos, que tendrá la opción elegida.

   Derecho básico en juego: tengo derecho a establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.

2. Un compañero pide a otro ayuda para buscar bibliografía para el trabajo que hay que entregar en una semana. Éste le responde: «Tío búscate la vida y déjame en paz, no ves que yo también estoy ocupado».

   La c) Agresivo: en esta situación la respuesta que da el compañero deja claro qué es lo que quiere, eso sí, pasando por encima de los derechos del otro, no los respeta al expresarse con desprecio e ignorar los sentimientos del otro.

   Derecho básico en juego: tengo derecho a pedir lo que necesito o deseo, teniendo en cuenta que el otro tiene derecho a decir «no».

3. El formador junto con unos cuantos alumnos se encuentran en un pequeño seminario debatiendo una cuestión. Uno de los alumnos que ha estado trabajando bastante en el tema realiza una afirmación errónea. El formador decide cuestionarla: «Bueno Pedro... no sé... pero eso que dices es un poco... bueno que... suena como fuerte ¿no?... es que...».

La a) Inhibido: se expresa de forma vacilante y muestra indecisión a la hora de expresar lo que piensa. El formador teme que si dice directamente lo que opina, el alumno se va a sentir cuestionado o ridiculizado. Se siente sin control sobre la situación.

Derecho básico en juego: tengo derecho a tener mis propios sentimientos y opiniones, aunque los demás no estén de acuerdo.

4. Una profesora llega tarde a una reunión. Se queda de pie en vez de ir a sentarse a la primera fila ya que supondría llamar la atención de manera destacada.

   La a) Inhibido: en esta situación la profesora claramente deja de realizar el comportamiento que quiere (sentarse en primera fila) por temor a lo que piensen o digan los demás.

   Derecho básico en juego: tengo derecho a no justificarme ante los demás.

5. Una alumna está en clase y le surge una duda. La plantea abiertamente: «Perdona José Luis, ¿podrías aclarar los pasos que tenemos que dar para elaborar la práctica?».

   La b) Asertivo: la alumna plantea una duda de forma directa y concisa con el fin de poder realizar la práctica correctamente. Muestra confianza en sí misma.

   Derecho básico en juego: tengo derecho a pedir información y a decir «no lo entiendo».

6. Un formador devuelve el trabajo presentado a un alumno y le comenta: «Si te esfuerzas un poco más te pongo un cero directamente... Vaya desastre, espabílate porque lo estás haciendo fatal, vas por mal camino».

   La c) Agresivo: el formador utiliza la ironía, una de las formas de agresión más ofensivas a la vez que sutiles. Además, no muestra respeto por el alumno al decirle lo que está mal, «desastre» o «fatal», quedándose en lo negativo, sin ofrecerle alternativas de cambio o posibles soluciones.

   Derecho básico en juego: tengo derecho a cometer errores (y a responsabilizarme de ellos).

7. Un compañero critica a otro injustamente, levantándole la voz. Éste decide callarse y no expresar su enojo.

   La a) Inhibido: cuando recibimos una crítica injusta, ya sea por su contenido o por la manera de hacerla, si no le expresamos al otro su equivocación o cómo nos hemos sentido, de forma abierta y espontánea, dejamos pasar una oportunidad de oro de hacer valer nuestro propio respeto.

   Derecho básico en juego: tengo derecho a sentir y expresar sentimientos (positivos y negativos), sin violar la dignidad de los demás.

8. Una compañera está hablando por teléfono y un compañero la interrumpe para preguntarle dónde es la clase D. Ésta le responde: «Es que no ves que estoy hablando con otra persona, eres un maleducado, no vuelvas a interrumpirme para preguntarme una chorrada como esa».

   La c) Agresivo: la compañera utiliza la ironía, le insulta al compañero con etiquetas como «maleducado», y en general se expresa con poco respeto hacia el compañero. Utiliza una expresión impositiva «no vuelvas a...», dándole órdenes.

   Derecho básico en juego: tengo derecho al respeto y a la dignidad.

9. Un amigo decide contar el secreto que le ha confiado su mejor amigo. Éste se entera y le pide explicaciones: «Verás Juan, me he sentido muy apenado cuando he escuchado a otra persona contando lo que te confié como un secreto. Te pediría que en el futuro cuando yo te cuente algo no se lo digas a nadie, así podría seguir confiando en ti y seguiríamos siendo buenos amigos».

   La b) Asertivo: le expresa sinceramente cómo se ha sentido, sin herir los sentimientos de Juan, y el motivo de sentirse de esa manera. Le pide un cambio de comportamiento, anunciándole las consecuencias positivas que puede obtener al comportarse en ese sentido, beneficioso para ambos.

   Derecho básico en juego: tengo derecho a pedir un cambio de comportamiento.

10. Unos amigos visitan a una compañera cuando está estudiando. Ella quiere seguir estudiando y les dice: «Bueno veréis... es que... en fin que... ¿no tenéis

que estudiar?... yo es que tengo bastante que hacer... no es por echaros... esto..., yo... ya sabéis que me encanta que vengáis a visitarme. Pero es que siempre escogéis el peor momento, estoy ya harta de que vengáis a molestarme cuando estudio, de verdad que no os enteráis de nada... o no os da la gana».

Una mezcla de a) Inhibido y c) Agresivo: en este caso la respuesta se complica ya que si bien al principio comienza siendo una respuesta inhibida, se expresa de forma dubitativa y no dice abiertamente lo que piensa, finalmente termina con un estilo agresivo, insultando a sus amigos. Esta alternativa es frecuente que ocurra cuando las personas no dicen abiertamente lo que piensan y se lo van guardando hasta que llega un momento en que explotan.

Derecho básico en juego: tengo derecho a decidir qué hacer con mi tiempo y mis pertenencias.

Ideas clave de comportamiento de cada estilo

A fin de comprender mejor los aspectos diferenciales de cada uno de los estilos citados, se presentan a continuación algunas ideas clave de comportamiento de cada uno de ellos, que se van a desarrollar frente a determinadas situaciones tipo.

Respuesta de cada estilo ante determinadas situaciones tipo

a. Expresión de emociones negativas

El estilo *pasivo:*

Se «traga» este tipo de sentimientos y/o los expresa de forma indirecta:

- «No, no me pasa nada» (con cara de «pocos amigos»).

El estilo *agresivo:*

Responsabiliza o culpa a los demás acerca de sus propios sentimientos, a través de «mensajes TÚ»:

- «(Tú) Me pones de los nervios», «(Tú) Me tienes harta».

El estilo *asertivo:*

Expresa los sentimientos negativos responsabilizándose de los mismos, a través de «mensajes YO»:

- «Cuando me dices que todo va mal (yo) me siento injustamente tratada».

La diferencia con los otros 2 estilos no es únicamente formal; la forma asertiva expresa la creencia de que cada uno es responsable de sus sentimientos, ya que cada uno es el que interpreta las situaciones.

b. Cuando se quiere algo

El estilo *pasivo:*

No pide. O pide de forma indirecta, esperando que la otra persona adivine lo que desea:

- «Estarás muy ocupada ¿verdad?», «No sé... comprende que... en fin, que parece que en el examen no queda muy claro... es una suerte que podáis repetirlo... yo es que... aprobarte así es complicado...» (en lugar de «no ha quedado claro lo que se pedía en el examen, no obstante tienes la oportunidad de repetirlo otro día, ¿te parece que lo hagamos el próximo lunes?»).

El estilo *agresivo:*

Exige*:* «Quiero que...», «Me tienes que...».

El estilo *asertivo:*

Pide: «¿Podrías... ?», «Me gustaría...».

Lo que hay detrás de cada estilo es la creencia de si acceder a lo que uno quiere es o no una obligación para la otra persona.

c. Ante las críticas

El estilo *pasivo:*

Vive la crítica como un ataque a su globalidad como persona.

Si la crítica no es cierta, aunque se sienta injustamente tratado, no lo expresa de una forma sincera y directa.

Si la crítica es cierta, la respuesta es sentirse culpable; por ejemplo reiterando las disculpas hasta el infinito.

- «Lo siento muchísimo...por favor perdóname, he sido una tonta... si es que no tenía que haberlo hecho... no sé cómo no me di cuenta... ¿podrás perdonarme?...».

El estilo *agresivo:*

Vive las críticas como un ataque personal.

Es probable que no se admitan cuando sean ciertas, y cuando no lo sean, se reaccione atacando al otro.

- «No creo que seas tú precisamente la persona más indicada para criticar», «Pues anda que tú...».

El estilo *asertivo:*

Vive las críticas como una opinión de otra persona sobre uno mismo; opinión con la que puede estar o no de acuerdo, por lo tanto, no siente que se ponga en duda su personalidad en un sentido global.

Si la crítica es cierta, se acepta y, si es pertinente, se piden disculpas honestamente.

Si la crítica no es cierta, se reacciona afirmándose.

- «Yo no lo veo así, y creo que no es cierto...».

d. Ante los halagos

El estilo *pasivo:*

Tiene dificultades para aceptarlos.

- «No es para tanto», «Qué exagerado eres».

El estilo *agresivo:*

Los vive con suspicacia.

- «¿Qué querrá éste cuando está tan amable?»

El estilo *asertivo:*

Los acepta y expresa la emoción que le producen (por ejemplo: alegría, agradecimiento).

- «Gracias por decírmelo, me hace mucha ilusión que te haya gustado el trabajo.»

Ventajas e inconvenientes de cada estilo de comunicación

Estilo *pasivo:*

- Ventajas:
  - Se evitan conflictos interpersonales y raramente se recibe un rechazo directo de los demás.

- Inconvenientes:
  - Es muy probable que los demás se aprovechen de esa persona y que, además, no cuenten con su opinión.
  - La persona no consigue sus objetivos, además de que nadie sabe lo que siente y desea.
  - También tiene efectos negativos sobre la autoestima, y suelen terminar por no sentirse a gusto con su propia persona, e incluso sentir enfado consigo mismo.

Estilo *agresivo:*

- Ventajas:
  - Consigue con frecuencia sus objetivos a corto plazo, sobre todo ante personas con un estilo pasivo de comunicación.
- Inconvenientes:
  - Lo anterior suele conseguirse a costa de relaciones interpersonales tensas y poco espontáneas.
  - Es probable que los demás sientan miedo y acaben alejándose.
  - El hecho de no saber influir en los demás de forma no coactiva también afecta negativamente la autoestima.
  - Los cambios conseguidos en el entorno no se mantienen en el tiempo.

Estilo *asertivo:*

- Ventajas:
  - Es más probable que consiga sus objetivos de forma duradera.
  - Se mantienen relaciones interpersonales sinceras y gratificantes.

  Las personas se suelen sentir más a gusto consigo mismas y con los demás cuando expresan lo que piensan y sienten, y cuando perciben que la otra persona los respeta. Por lo tanto la autoestima se fortalece con este estilo.

- Inconvenientes:
  - Puede tener la desventaja de que se enfrenta a los conflictos interpersonales (no los evita como otros estilos); y eso casi siempre resulta complicado (al menos, de entrada).
  - A veces, las personas se enfadan por muy respetuosamente que se digan las cosas.

Cómo hacer y recibir halagos de forma asertiva

Aunque pueda parecer que solamente tenemos dificultades en aceptar las críticas, la realidad es que a muchas personas también les cuesta recibir un halago o hacerlo, no sólo en el plano personal, sino que también, con mucha frecuencia, en el terreno profesional dentro del ámbito de la formación; de este modo, podemos vernos, en alguna ocasión, quitando importancia a un trabajo bien hecho y que nos ha costado gran esfuerzo, «No, si no es para tanto, es lo que tengo que hacer... es mi trabajo».

Como habrá podido apreciar el lector, en el ejemplo anterior estaríamos frente a un estilo inhibido, aunque no sólo este estilo suele presentar dificultades. También desde un estilo agresivo, se suele vivir el halago de manera inadecuada, con desconfianza hacia la persona que efectúa el halago, «¿Qué querrá éste de mí haciéndome ese cumplido...?».

Para sacarle el mayor partido a un cumplido, sin sentirnos avergonzados o desconfiados, vamos a seguir una serie de recomendaciones a la hora de hacer y recibir halagos, desde un estilo asertivo.

Hacer un halago

Los criterios básicos a tener en cuenta a la hora de realizar un cumplido de manera asertiva van a ser:

a. *Sinceridad*: es conveniente expresar lo que realmente nos gusta, en el momento en que lo vemos o sentimos.

b. *Concreción*: nos vamos a referir al aspecto concreto que nos ha gustado de esa persona (la forma en que ha actuado en una situación, su aportación, el trabajo realizado, su sonrisa...).

c. *Justa medida:* es conveniente no exagerar y no dar los cumplidos de más, ya que la persona puede sentirse molesta o pensar que nos estamos burlando.

d. *Ir al grano*: para aumentar nuestra efectividad no debemos irnos por las ramas, tenemos que ser directos.

e. *En primera persona*: para que el cumplido tenga un efecto mayor usaremos la primera persona del singular en vez de la tercera, que añade un toque impersonal, disminuyendo su efectividad. Un ejemplo ilustrativo sería decir «Este trabajo está muy bien» (3ª persona) frente a «Me encanta este trabajo» (1ª persona). Como podemos observar en el segundo ejemplo el refuerzo en primera persona es mucho más potente que el primero en tercera persona.

f. *Sin «coletillas»:* muchas personas terminan de forma inadecuada el cumplido cuando añaden al final una crítica o coletilla, que tiene el efecto demoledor de una crítica no constructiva. Algunos ejemplos de lo que estamos diciendo pueden ser:

- «Estás muy guapa cuando te recoges el pelo, porque como normalmente vas despeinada.»
- «Me encantó que ordenaras la estantería ayer, porque casi nunca eres ordenado.»
- «Me gusta cuando aportas opiniones personales en clase, porque como normalmente nunca te implicas.»
- «Me encanta que tomes la iniciativa, es que estoy tan poco acostumbrado a que lo hagas.»
- «Me encantó tu trabajo de filosofía, como normalmente te dedicas a copiar de un libro.»
- «Eres muy trabajador y estudioso, pero en clase no atiendes a lo que dicen tus compañeros.»

Para profundizar en la práctica, se propone más adelante un apartado de ejercicios concretos sobre cómo hacer un halago. En las diferentes situaciones que se presentan a continuación, se propone al lector que elija las alternativas que más se aproximen a un comportamiento asertivo a la hora de expresar halagos, teniendo en cuenta los criterios básicos. Es importante razonar cada elección.

a. «Me encanta cuando utilizas un color fluorescente para subrayar las cosas importantes.»

b. «La mochila que llevas es bonita.»

c. «Me gusta mucho el trabajo de biología que has presentado.»

d. «Sabes... es que quería decirte que... en fin, que parece que la asignatura te gusta... vamos, que se te da bien.»

e. «El estudio que has hecho está muy completo.»

f. «Me encantó que intervinieses en el debate de ayer.»

Si hacemos un repaso por cada una de las alternativas podemos comprobar que sólo la mitad de ellas cumplen los criterios básicos a la hora de hacer cumplidos; estos son: a), c) y f). Las demás alternativas no cumplen los criterios básicos; para la alternativa b) se utiliza la tercera persona en lugar de la primera; en d) se incumple el criterio de concreción, no se es directo y además se expresa en tercera persona, como en la anterior; y por último, la alternativa e) también incumple el uso de la primera persona frente a la tercera, como es en este caso.

Recibir un halago

Algunas recomendaciones a la hora de recibir un cumplido, ya sea por algún mérito profesional o personal, son:

a. Aceptar el comentario de forma honesta y abierta.

b. Agradecer el cumplido, y, si apetece, expresar cómo se siente uno por ello (alegre, encantado, feliz,...) de forma verbal, e incluso no verbalmente, con una sonrisa.

c. Sólo en el caso de sentirlo sinceramente, se puede devolver el cumplido. Si se hace por obligación, el otro se va a dar cuenta y es posible que no se lo crea.

d. Es poco efectivo dar excusas, negar o ignorar el comentario positivo, además de que puede hacer sentir, a la persona que lo hace, desacreditada o menospreciada si se pone en duda, se niega o se ignora su comentario.

e. También suele generar sentimientos negativos en los demás si se fanfarronea o se regodea uno en el cumplido.

f. Uno de los derechos básicos que tenemos las personas, es el de disfrutar de nuestros propios logros, y que los demás nos reconozcan y refuercen el esfuerzo y el trabajo bien hecho.

Imagine que se encuentra en las situaciones que se presentan a continuación, donde le hacen un halago de forma asertiva. Piense cómo recibiría el halago en cada caso.

- «Me encanta cuando utilizas un color fluorescente para subrayar las cosas importantes.»
- «Me gusta mucho el trabajo de biología que has presentado.»
- «Me encantó que intervinieses en el debate de ayer.»

Algunas alternativas para recibir dichos halagos y responder a los mismos podrían ser:

a. «Gracias, me alegra que te haya gustado.»

b. «No, si no tiene importancia, sólo cumplo con mi trabajo.»

c. «Hombre es que yo sé hacer bien las cosas, no como otros...»

d. «Es que... quería hacerlo bien... aunque no sé...»

e. «Te agradezco que me lo digas, me hace mucha ilusión.»

f. «Me encanta que lo aprecies así, muchas gracias.»

Si se analizan las alternativas presentadas, se puede observar que sólo las alternativas a), e) y f) se podrían considerar asertivas, donde se agradece el cumplido y se expresa la emoción sentida, de forma abierta y sincera. En la alternativa b), por el contrario, podemos ver que se quita importancia al comentario recibido y se dan excusas, igual que sucede en la alternativa d). Por último en la alternativa c) se regodea en el comentario, además de menospreciar a otros compañeros.

Cómo hacer y recibir críticas de forma asertiva

Hacer críticas

Una de las tareas más difíciles a las que nos tenemos que enfrentar en nuestras relaciones interpersonales, en general, y en relación con los alumnos, en particular, es la de hacer una crítica. Las sugerencias para expresar de forma adecuada una crítica son:

1. Elegir el momento adecuado, tanto de tiempo y espacio, como emocional (hacer uso de las técnicas de autocontrol emocional, ver capítulo 1).
2. Criticar el comportamiento de la persona, no la propia persona. Recuérdese el efecto «devastador» de la etiquetación.
3. Centrarse en el comportamiento concreto y específico, sin andarse por las ramas.
4. Evitar la sobregeneralización y sus respectivas formulaciones del tipo «siempre», «nunca», ...
5. Sustituir las enunciaciones «deberías» por otras con menos carga culpabilizadora, como por ejemplo «me gustaría» o «quisiera».
6. Visto el punto anterior, hay que remarcar, que es fundamental no culpabilizar, amenazar o atribuir una intención negativa a la persona a la que le hacemos la crítica.
7. Procurar ponernos en el lugar de la otra persona e intentar comprender cómo se siente y las razones de su comportamiento.
8. Recurrir a los mensajes YO frente a los mensajes TÚ.
9. Defender con firmeza nuestros derechos si están siendo violados.
10. A la hora de pedir un cambio de comportamiento, realizar peticiones que sean razonables y ajustados a la realidad. Por ejemplo, no se puede pedir a una persona que dejen de gustarle los colores brillantes, un estilo de música, una afición o que deje de ser sociable.

Técnicas específicas para hacer críticas

Técnica del sándwich

El objetivo de esta técnica es minimizar el impacto negativo que tiene la crítica en la otra persona.

Para llevarla a cabo lo que haremos será poner la crítica entre dos comentarios que sean positivos.

Ejemplos

Comentario positivo 1: «Me encanta el informe que me has entregado, se nota que has trabajado mucho...».

Crítica: «...por eso, me da un poco de pena cuando en clase te veo distraído mirando por la ventana...».

Comentario positivo 2: «...porque la verdad es que el trabajo que has hecho es estupendo».

Guión DESC

Esta técnica, cuyas iniciales corresponden a: Describir, Expresar, Sugerir y Clarificar, es más completa que la anterior, y también requiere un entrenamiento mayor. Lo novedoso de esta técnica y lo que le aporta mayor fuerza e intensidad, es el hecho de resaltar las consecuencias positivas, que obtendría la persona criticada si realizase un cambio en su comportamiento. Estos beneficios se formulan en primera persona del plural, ya que el resultado de ese cambio de comportamiento beneficiaría a las dos personas implicadas, tanto a la persona que realiza la crítica, como al propio criticado.

Pasos

a. Describir la conducta concreta («cuando haces...»).

b. Expresar el sentimiento que nos produce («yo me siento...», «me pongo...», «pienso...»), en primera persona, y explicar la razón («porque», «ya que...»).

c. Sugerir el cambio de comportamiento («podrías...», «me gustaría que...», «te pediría...»).

d. Clarificar las consecuencias positivas para ambos si se realiza el cambio de comportamiento («así podríamos...», «de esta manera nos...»).

Vamos a desarrollar el ejemplo trabajado en la técnica de sándwich, para clarificar los pasos anteriores:

D: «Cada vez que te veo distraído mirando por la ventana...

E: »me pongo un poco triste porque pienso que pierdes el tiempo y no te enriqueces con las aportaciones de todos los compañeros...

S: »...por tanto, yo te pediría que trataras de atender en clase e incluso que expresases tus propias opiniones...

C: »...de esta manera yo no me sentiría mal y tú podrías sacar provecho de este tiempo.»

Técnicas para afrontar réplicas del otro

Cuando hacemos una crítica y el otro muestra objeciones y réplicas («siempre estás con lo mismo...», «pues anda que tú...»), que son en definitiva críticas mal formuladas, podemos utilizar técnicas que son empleadas fundamentalmente para hacer frente a las críticas, y que desarrollaremos ampliamente en el apartado siguiente, como son el Disco rayado, la Interrogación asertiva o el Acuerdo parcial/total.

Recibir críticas

1. Las pautas para afrontar las críticas de forma adecuada comienzan siempre por la escucha activa, pues es fundamental que la persona escuche la crítica que le hacen. De esta manera se estará en disposición de entender el mensaje, y al otro se le da muestras de que interesa lo que dice.

2. Resuma la crítica, para extraer conclusiones y si no la ha entendido bien, solicite aclaraciones a su interlocutor.

3. No reciba la crítica con la imperiosa necesidad u obligación de cambiar. Antes de dar una respuesta, pregúntese qué importancia encierra esa crítica, tanto para usted como para las demás personas afectadas con su comportamiento. Además, debe valorar el coste que supone aceptar el cambio que le sugiere la crítica.

4. También es útil preguntarse quién hace la crítica, y por qué. ¿Le hacen una misma crítica a menudo, y personas diferentes? Esta cuestión nos puede dar la pista del alcance de nuestro comportamiento. Hacer una crítica no es tarea fácil, como hemos visto en el apartado anterior, por ello, sea sensible al esfuerzo y carga emocional de la persona que le critica.

5. Si la crítica es procedente, y decide aceptarla, hágalo asertivamente:
   - reconozca los hechos y muestre acuerdo;
   - pida disculpas y acepte responsabilidades;
   - manifieste compromiso de rectificar.
6. Si no está de acuerdo con la crítica, niéguela asertivamente. Si no está de acuerdo con el modo en que le critican, sugiera cambios.
7. Para ayudarnos en esta labor vamos a exponer las principales técnicas que se utilizan a la hora de recibir críticas de forma asertiva.

Técnicas para recibir críticas

Banco de niebla

El objetivo es que la crítica no afecte emocionalmente («ser impenetrables como la niebla»). Se trata de absorber la crítica como un «banco de niebla» hace desaparecer los objetos que se introducen en él.

Consiste en reconocer que es verdad parte de lo que se nos critica o reconocer la posibilidad de que el otro tenga parte de razón, que haya algo de verdad en lo que dice.

Esta técnica te obliga a prestar atención a lo que nos dicen, de manera que después lo vamos a relativizar, respondiendo en términos de probabilidad.

- «Tal vez tengas razón.»
- «Puede parecer que...»
- «Es posible que...»

Interrogación asertiva

La utilizamos cuando la crítica que nos hacen es poco clara o inespecífica. También la utilizamos cuando intentan manipularnos a través de la crítica.

Consiste en solicitar información concreta y constructiva de lo que nos están criticando, atendiendo al contenido e ignorando la intención. Vamos a pedir ejemplos, detalles, de manera que la crítica sea lo más específica y concreta posible. De esta forma podremos sacarle el máximo partido a la información que nos dan

y cambiar algún aspecto de nuestro comportamiento, si lo vemos oportuno. Recuerde que la crítica constructiva hace a la persona mejorar y avanzar.

Es una técnica que consigue agotar el repertorio de criticas de la persona que las hace, cansarlo y dejarlo incluso sin argumentos con los que atacar.

- «¿A qué te refiere cuando dices...?»
- «¿Me puedes poner algún ejemplo de...?»
- «¿Porqué dices eso...?»

Reconocimiento o acuerdo asertivo

La vamos a utilizar para aquellos casos donde realmente nos hemos equivocado y nos hacen una crítica, ya sea con buena intención, o con ánimo de hacernos sentir mal y culpables.

Consiste en reconocer con decisión nuestro error, sin sentirnos culpables, distinguiendo entre «hacer» y «ser». No tenemos la obligación de excusarnos por nuestra equivocación, ya que como seres humanos tenemos derecho a equivocarnos. Podemos dar una explicación breve si así lo deseamos, no es una obligación. También podemos intentar remediarlo, si queremos y nos es posible hacerlo.

Nos va a ayudar a eliminar posibles sentimientos de culpa o de vergüenza. Así mismo, vamos a conseguir desarmar al otro si su intención es hacernos daño, ya que reconocer tranquilamente la crítica, no es precisamente lo que espera.

- «Es cierto que...», «Procuraré que no se me vuelva a olvidar».

Acuerdo parcial e ignorancia selectiva

El acuerdo parcial es una técnica parecida a la anterior, aunque aquí vamos a reconocer solamente una parte de lo que nos están criticando, matizando la crítica hasta convertirla en una información útil y constructiva. Nos vamos a centrar en el contenido de la crítica y vamos a obviar la intencionalidad del otro.

- «En eso tiene razón...»

La ignorancia selectiva consiste en atender solamente a una parte del mensaje, lo que nos interesa, ignorando lo demás. El objetivo es no entrar en sentimientos negativos como la culpa o la vergüenza y centrarnos en lo que es realmente

importante, qué es lo que al otro le parece que hacemos mal y hacer nuestra propia valoración.

- «Esto último que dices me parece interesante porque...»

Para ti, para mí

Es una técnica útil para manejar situaciones donde hemos llegado a la conclusión de que no estamos de acuerdo con la crítica que nos hacen y no queremos entrar a discutirla.

Podemos imaginarnos en la situación donde, tras escuchar atentamente a nuestro interlocutor que nos critica, tenemos muy claro que no compartimos en absoluto su crítica y concluimos que simplemente se trata de una diferencia de opiniones.

Para estos casos se pueden utilizar frases del tipo:

- «Puede que para ti... pero para mí...»

- «Es posible que tú pienses que... pero yo creo que...»

Quebrantamiento del proceso

Es una técnica que nos permite no entrar a discutir en ese momento lo que nos están criticando cuando no estamos de acuerdo o simplemente no nos apetece.

Consiste en responder a las alegaciones del otro con monosílabos.

- «Bueno...»

- «Quizás...»

- «Puede...»

Disco rayado

Utilizamos esta técnica cuando queremos afirmarnos en nuestro posicionamiento acerca del tema. Es una afirmación positiva o negativa de lo que pensamos, opinamos y sentimos. Con ella conseguimos insistir en lo que nos interesa sin desviarnos del mensaje, pese a los intentos de los demás para hacer que abandonemos a través de la crítica, la acusación o el ridículo.

Consiste en repetir una y otra vez nuestra postura frente a las constantes protestas y desafíos del otro. La «música» será en un tono de voz tranquilo y pausado, con una expresión facial relajada y sin atisbo de amenaza.

- Yo: «Comprendo lo que me dices, yo creo que la técnica es apropiada para estos contenidos...»
- Él: «Pero es que no te das cuenta que eso es absurdo y que...»
- Yo: «Me doy cuenta, pero sigo pensando que esta es la técnica más apropiada.»
- Él: «No me estás haciendo ni caso, vas a ver que...»
- Yo: «Te hago caso y sigo pensando que esta técnica es la apropiada...»

Guión DESC

Es una técnica muy apropiada cuando nos hacen una crítica de forma inadecuada, es decir, cuando la crítica es ofensiva, es un ataque, utilizando un volumen de voz alto...

Consiste en criticar su manera de criticar. Así mismo, le pedimos que formule su crítica de un modo más adecuado.

Para ver los pasos revisar el apartado anterior, Técnicas para hacer críticas: guión DESC.

Un ejemplo de esta técnica sería:

D: «Cuando en clase me criticas delante de todos tus compañeros y me hablas en voz alta...

E: »... me pongo nerviosa y me siento violenta...

S: »... te pediría que usases un tono de voz más bajo y que los temas que no afecten al resto de los compañeros los hablásemos en privado...

C: »... así podría comprender mejor tu punto de vista y solucionaríamos el problema lo más pronto posible.»

Silencio

No es una técnica en sí, aunque es un elemento que podemos utilizar eficazmente para hacer frente a las críticas.

Principalmente usaremos la demora intencionada de respuesta para darnos tiempo a pensar nuestros argumentos y principalmente para desarmar, dar un tiempo al otro de replantear de su postura y permitir que la intensidad emocional disminuya.

Negociación

Es una técnica ampliamente trabajada en este manual (ver capítulo 5) y consiste fundamentalmente en ofrecer o aceptar alternativas de cambio o solución en relación con lo que se nos critica.

Tipos de críticas

Para facilitar la elección y puesta en marcha de las técnicas básicas de afrontamiento de las críticas, vamos a desglosar dichas críticas en cuatro tipos, en función de lo adecuados que sean el contenido (la letra) y la forma (la música) del mensaje que nos lanza el otro, obteniendo así un guión que nos ayude a clarificar posibles actuaciones en cada caso.

Tipo 1: Crítica adecuada en el contenido y en la forma

- Escuchar activamente.
- Mostrar acuerdo total o parcial.
- Mostrar reconocimiento. Agradecer.
- Comprometerse a rectificar.

Tipo 2: Crítica adecuada en el contenido pero no en la forma

- Escuchar activamente.
- Mostrar acuerdo total o parcial.
- Mostrar reconocimiento. Agradecer.
- Comprometerse a rectificar.
- Expresar sentimientos.
- Sugerir cambios en la forma.

Tipo 3: Crítica ambigua o inespecífica

Cuando nos enfrentamos con este tipo de críticas es eficaz pedir aclaración de lo que nos quieren trasmitir y sugerir que vayan al grano:

- «¿Qué quieres decir?»
- «¿A qué te refieres en concreto?»

Para ayudarnos en la aclaración del significado de la crítica, puede ser conveniente pedir alternativas de cambio, para concretar qué es exactamente lo que se solicita de nosotros, o qué aspecto de nuestro comportamiento es inadecuado y se sugiere modificar:

- «¿Qué podríamos hacer?»
- «¿Qué sugieres que se haga?»

Tipo 4: Crítica no adecuada ni en contenido ni en forma

Cuando nos enfrentamos a este tipo de críticas, es complicado, en algunas ocasiones, decidir si se discute o no con la persona que realiza la crítica, ya que supone un mayor desgaste entrar en la discusión, aunque también se obtienen mayores beneficios.

Si se quiere discutir

- Escuchar activamente.
- Negar de manera asertiva o utilizar el disco rayado.
- Expresar sentimientos.
- Sugerir cambios en relación con el contenido/forma.

Si no se quiere discutir

Podemos usar las técnicas ya aprendidas en apartados anteriores y ponerlas en práctica para ayudarnos a no entrar en una discusión que no nos apetece, o vemos difícil de manejar. Algunas de esas técnicas son:

- Banco de niebla.
- Quebrantamiento del proceso.

- Acuerdo parcial.

En cuanto nos sea posible es conveniente procesar el cambio hacia el punto de la conversación que se estaba tratando.

- «Bien, de todas formas vamos a centrarnos en...»

También es útil solicitar un aplazamiento para discutirlo en otro momento más oportuno y así le damos tiempo al otro a reflexionar sobre lo que nos quiere criticar.

- «¿Qué te parece si lo hablamos en otro momento?, podríamos quedar para...»

Principios básicos para un comportamiento asertivo

1. Aproveche cada oportunidad para manifestarse como es usted misma o usted mismo, de forma apropiada a las circunstancias y a las personas. Las relaciones personales se enriquecen cuando honestamente compartimos nuestras reacciones con otros y dejamos que los demás las compartan con nosotros.
2. Haga un esfuerzo por expresar todos sus sentimientos personales, ya sean de enfado o de ternura.
3. Examine su comportamiento y determine en qué áreas le gustaría llegar a ser más asertivo.
4. Tenga en cuenta que puede no mostrarse asertivo en un área y sí asertivo en otra.
5. No confunda agresión (decir lo que piensa por encima de todo, sin tener en cuenta al resto de personas) con asertividad.
6. Tampoco pase al otro extremo, el de la inhibición, intentando vivir su vida de forma que nunca hiera a nadie bajo ninguna circunstancia, pues de este modo terminará hiriéndose a usted mismo y a los demás.
7. Si se comporta de forma asertiva y manifiesta a los demás cómo le afecta a usted el comportamiento de ellos, además de darles la oportunidad de cambiarlo, les está mostrando respeto en su derecho de conocer a qué atenerse con usted.
8. Si sacrifica sus propios derechos, les está dando pie a los demás para que se aprovechen de usted. Actúe de manera que aumente su autoestima y propio respeto, a la vez que el respeto por parte de los demás.

Relación de los estilos de comunicación con aspectos fundamentales de la persona

Autoestima

En el estilo pasivo y agresivo, es probable que la autoestima sea frágil. Además, tienen en común que dependen en exceso de la opinión de los demás; ya sea para aceptarla o para atacarla.

En el estilo asertivo, la autoestima es mayor y más consistente, ya que no negamos nuestras propias opiniones, deseos, sentimientos... sino que las asumimos y expresamos, mostramos respeto por nosotros mismos y por los demás.

De todas formas, aunque es evidente que un buen nivel de autoestima favorece un tipo de comunicación más asertiva, también es verdad que comunicarse de forma asertiva fomenta la autoestima.

De igual forma, comunicarse de forma pasiva y/o agresiva afecta negativamente al nivel de autoestima, ya que se sacrifica la propia integridad en beneficio de los demás o se intenta controlar a los otros con hostilidad, intimidación o culpabilidad.

El tipo de comunicación que se establece con los demás, es pues, tanto producto como fuente de autoestima. Ello significa que comunicarse de forma asertiva es una excelente forma de fomentar la autoestima personal.

Autocontrol

Para poder comunicarse de forma asertiva, es importante un buen autocontrol emocional. En el estilo pasivo, las emociones se reprimen («se tragan») y es importante no confundir esto con autocontrol (ver capítulo 1 Habilidades emocionales).

De hecho, es muy frecuente (y lógico) que un estilo pasivo desemboque, en determinado momento, en un estilo agresivo, donde las emociones «explotan» («cuando el vaso se colma»...).

Si relacionamos ambos conceptos, autocontrol y autoestima, podemos decir que el hecho de mantener un buen autocontrol sobre nuestras propias emociones, pensamientos y comportamientos, entre ellos un comportamiento comunicativo

de tipo asertivo, logra hacernos sentir seguros y satisfechos con nosotros mismos. De este modo podremos mantener alta nuestra autoestima. Del mismo modo, con un nivel alto de autoestima, donde prevalecen sentimientos de seguridad y satisfacción propia, se fomenta un mayor autocontrol sobre lo que pensamos, sentimos y hacemos. Por esta razón podemos decir que la asertividad es un estilo de comunicación que ayuda a prevenir y a eliminar los síntomas de estrés y depresión originados por la propia insatisfacción con nosotros mismos, por no defender nuestros derechos.

Comentario final sobre asertividad

No hay que confundir la asertividad con «ser sincero» decirlo siempre todo, a toda costa, y en todo momento «caiga quien caiga». Es la propia persona la que elegirá qué decir, cuándo decirlo, a quién, etc. Esto le diferencia también del estilo pasivo, que simplemente no elige y del estilo agresivo que «explota» sin poder controlar sus emociones.

Conclusiones

- El componente no verbal (la música) es fundamental en el proceso comunicativo.
- El comportamiento se contagia (tanto en lo referente a aspectos positivos —preguntar, escuchar, empatizar, reforzar, etc.— como en lo que tiene que ver con aspectos «mejorables» de la comunicación: dar por supuesto, agredir, imponer, no escuchar, etc.).
- La comunicación es verdadera «tecnología punta» que necesita tiempo y esfuerzo (entrenamiento, evaluación, etc.) para dar sus maravillosos frutos.
- La comunicación honesta es mucho más eficaz (a corto y a largo plazo) que la comunicación «teatral».
- En la comunicación asertiva se respetan los derechos propios y los derechos de los demás.
- Comunicarse asertivamente es una buena forma de aumentar la autoestima personal (de «unos» y de «otros»).

- Para optimizar todos los puntos anteriores es muy útil preguntarse, antes de iniciar el proceso comunicativo: ¿qué quiero conseguir (con esta comunicación que voy a iniciar)?

- Como nos recuerda Pilar Arranz: «La comunicación, a veces, duele; la incomunicación mucho más».

CAPÍTULO 4
HABILIDADES PARA LA INTERVENCIÓN GRUPAL EN FORMACIÓN

FACILITANDO CAMBIOS CUANDO EL ALUMNADO ESTÁ EN GRUPO

Introducción

Una vez realizado el diagnóstico de las conductas de un grupo de alumnos, suficientemente homogéneo, a través del modelo PRECEDE presentado en el capítulo 2, e identificados los factores sobre los que sí pueden influir los formadores, se abren distintas posibilidades de intervención para incidir, lo más inmediatamente posible, en los factores predisponentes (todo aquello que los alumnos saben, ignoran, piensan, conocen, creen, opinan y valoran), y también para incidir en los factores facilitadores (las habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo las diversas conductas propuestas).

De entre las distintas posibilidades de intervención educativa grupal, dos son las que se presentan en este capítulo, atendiendo tanto a su probada eficacia como a la relativa facilidad práctica de ponerlas en marcha «mañana mismo». Las dos estrategias de intervención que van a comentarse en detalle son: el grupo de iguales *(peer group),* y los métodos formativos EDIPO.

El grupo de iguales *(peer group)*

Como dijo ya hace unos cuantos años Pollak: «Una información, para ser retenida, debe ser confirmada por cercanos que compartan las mismas preocupaciones y los mismos problemas». En este sentido, cabe enfatizar aquí la larga, consolida-

da y fecunda experiencia en nuestro país de utilización de estrategias muy cercanas a los grupos de iguales en las intervenciones educativas relacionados con la prevención y el tratamiento de diversas patologías biopsicosociales: infección por el VIH/sida, diabetes, pacientes oncológicos, familiares de enfermos, dependencia a sustancias adictivas, problemas alimentarios (anorexia, bulimia), violencia de género, etc.

No cabe duda de las enormes ventajas que para conseguir cambios duraderos en hábitos y conductas, conlleva el hecho de que la propia población diana sea (y se sienta) conductora y protagonista del proceso. La adecuación de los contenidos y las formas de los mensajes, la credibilidad de los mismos, la motivación y el compromiso para la acción, etc., son posibles logros, demasiado importantes como para despreciarlos.

Ventajas

En síntesis, podría afirmarse que las mayores ventajas y utilidades que tiene para el formador trabajar con grupos de iguales se concretan en tres aspectos:

1. Obtención de información

Los grupos de iguales permiten mayor accesibilidad (física, emocional y social) para obtener dicha información; y, desde luego, mayor cantidad y mejor calidad de la misma (como dice Bayés: «Cuanto más igual a ti es el que te pregunta, más fiable es la respuesta»).

2. Intervención

La intervención posterior a la obtención de información: los grupos de iguales permiten mayor accesibilidad (física, emocional y social) para intervenir, mayor adecuación de los contenidos informativos y formativos, y de las formas de trasmitirlos; y una mayor credibilidad de la propia intervención y de los formadores e instituciones implicadas.

3. Proceso de aprendizaje

Trabajar con grupos de iguales permite favorecer un tipo de aprendizaje más creativo, ayuda a superar problemas de motivación de los alumnos, aumenta la autoestima y aporta experiencias sociales constructivas.

Sugerencias prácticas

A fin de que el formador pueda beneficiarse de las ventajas citadas, se ofrecen, a continuación, algunas sugerencias prácticas para promover dichos grupos de iguales:

- Identificar a los líderes de opinión dentro del propio grupo con mayor credibilidad, y capacitarlos en relación con aspectos de información y actitudes y en aspectos de metodología formativa, para que puedan convertirse en vehículos eficaces de transmisión de conocimientos, actitudes, valores, creencias y habilidades.

- Promover la capacitación como agentes de cambio, para que puedan intervenir sobre sus iguales, de aquellos alumnos que, aunque no sean líderes, estén motivados y/o lleven a cabo algunos de los comportamientos requeridos. Dicha capacitación puede realizarse mediante talleres de entrenamiento en habilidades sociales y en técnicas de formación de formadores.

- Incorporar desde el inicio del programa a miembros de la propia población diana; lo que permitirá asegurar la pertinencia de los contenidos (argot, frases clave, argumentos, ejemplos, etc.) y las formas (cómics, vídeos, relatos, casos, etc.), y aumentará la credibilidad de la propia intervención o programa.

- Promover que los miembros de la población diana elaboren sus propios materiales de apoyo como forma de aprehender los conceptos clave y aumentar su compromiso y motivación para el cambio.

- Mantener en todo momento un contacto de apoyo profesional y emocional a los educadores entre iguales a la hora de resolver dudas, problemas, etc. y suministrar el apoyo técnico necesario para el desarrollo de actividades.

Para el diseño de sesiones de educación para la salud (biopsicosocial) con grupos de iguales, existe una amplia gama de actividades que se pueden generar gracias a la inspiración y energía de los educadores. Además de la discusión informal, las actividades podrían incluir:

- Teatro y presentaciones.

- Pósters y folletos.

- Distribución de materiales (condones, cepillo de dientes...).

- Películas y vídeos.
- Conciertos de música.
- Festivales, ferias y otros eventos de la propia comunidad.
- Programas de radio y televisión.
- Artículos y boletines.
- Quioscos de información.
- Cuadernos informativos.
- Camisetas y pins.
- Actividades del Día Mundial de...
- Contactos personales, reuniones, seminarios, talleres...

De una forma muy sabia y sencilla, un grupo de iguales que trabaja en la prevención del VIH/sida en Holanda nos recuerda en *The European Peer Support Manual* que: «El apoyo entre compañeros no es un nuevo acercamiento, sino tan sólo un aprovechamiento —intencionado— de esta influencia cotidiana entre compañeros».

Los métodos formativos EDIPO

Desde tiempos remotos se conocen y aplican gran cantidad de métodos encaminados a fomentar aprendizajes en grupo. Según épocas, modas, escuelas y autores han ido recibiendo unos u otros nombres. Al revisar con detalle esos métodos, puede observarse la posibilidad de agruparlos en 4 grandes tipos, atendiendo al papel que desempeñan los dos actores principales de la intervención educativa (el formador y el alumnado).

Veamos a continuación las características de estos 4 tipos que hemos llamado EDIPO (ahora se verán las razones) y que constituyen métodos adecuados para educar, para formar; esto es, para influir en los factores predisponentes (información, actitudes, valores y creencias) y factores facilitadores (habilidades y destrezas) identificados con el modelo PRECEDE de diagnóstico conductual.

La E de edipo corresponde al método Expositivo

¿Qué hace fundamentalmente el formador en este método?

a. «Exponer»; esto es... hablar. El formador en este método transmite, dice... «la verdad»: «Una situación tipo X se resuelve así: bla... bla... bla», «Para aplicar el método Y la forma correcta es la siguiente: bla... bla... bla».

b. Al final de la sesión, recordar las ideas clave.

¿Qué hacen fundamentalmente los alumnos en este método?:

c. Escuchar... durante algunos minutos.

Ventajas del método expositivo

El método expositivo plantea pocas necesidades «estructurales» en cuanto al espacio y al tiempo: no requiere sillas móviles, ni que los alumnos se vean las caras, ni mucho tiempo (pues, no hay intercambio de opiniones, no hay debate; sino en todo caso un espacio al final para aclaraciones: pregunta-respuesta).

Una cierta utilidad para clarificar conceptos poco discutibles, siempre que no se tenga como objetivo modificar actitudes o creencias.

En formación de formadores (por ejemplo: capacitación de mediadores para que actúen como agentes de salud en «educación sexual») puede ser interesante para demostrar («en vivo y en directo») hasta qué punto es un método poco adecuado, poco válido, para promover aprendizajes, y para modificar opiniones, valores y creencias.

Desventajas, riesgos del método expositivo

Es un método aburrido y desmotivador tanto para el formador como para el alumnado.

Es un método muy poco facilitador de aprendizajes; y poco útil para modificar actitudes, valores o creencias, dada la pasividad a la que el alumnado se ve obligado.

Comentarios prácticos sobre el método expositivo:

El método expositivo puede aligerarse, hacerse menos pesado, con un buen uso de materiales audiovisuales (vídeo, diapositivas), con la utilización adecuada del retroproyector de transparencias (el formador de cara al público ¡que para eso se

inventó el aparato en cuestión!) o del «cañón»; permaneciendo de pie (y no sentado) moviéndose por el aula y, claro está, con la introducción de anécdotas, bromas o referencias personales.

La D de edipo corresponde al método Demostrativo

El método demostrativo tiene 2 fases claramente diferenciadas.

Fase 1ª

¿Qué hace fundamentalmente el formador en esta primera fase?

a «Demostrar»; esto es... decir + hacer. El formador no sólo dice lo que hay que hacer, sino que además lo hace («realiza la demostración»). El formador transmite, *dice* «la verdad» y además la hace: «Una negociación tipo X se lleva a cabo así: bla... bla... bla» (dice mientras, a través, de una escenificación, juego de roles, la va poniendo en práctica).

¿Qué hacen fundamentalmente los alumnos en esta primera fase?

b. Escuchar y observar... un ratito.

Fase 2ª

¿Qué hacen fundamentalmente los alumnos en esta segunda fase?

a. Exactamente lo mismo que han visto hacer al formador. Es decir, copian, imitan la demostración que han observado en la fase 1ª.

¿Qué hace fundamentalmente el formador en esta segunda fase?

b. Retroalimentar; esto es, observar las acciones del alumnado, valorando lo «bien hecho» y proponiendo alternativas a lo «mejorable».

c. Realizar una síntesis final integrativa.

Ventajas del método demostrativo

a. Fomenta la participación del alumnado, gracias a la existencia de la 2ª fase.

b. Facilita que se produzca realmente el aprendizaje, pues el alumnado «pasa a la acción»: HACE (imitando, en este caso).

c. Puede ser especialmente útil para el desarrollo de ciertas habilidades manuales que sean (por cuestiones de peligrosidad o de otro tipo) poco aptas para la creatividad y la investigación.

Desventajas, riesgos del método demostrativo

a. El método demostrativo parte de la idea, cuestionable y arriesgada, de que lo que hace el formador es prácticamente perfecto y/o la única forma de actuar en determinada situación.

b. En ocasiones no se lleva a cabo la fase 2ª del método. Sin ella, el método demostrativo pasaría a ser considerado un expositivo; aunque, eso sí, «algo más vistoso y divertido» (el alumnado no sólo ha podido escuchar el qué, sino que ha visto el cómo); pero, desde luego, no sería en ningún caso un demostrativo pues los alumnos no habrían consumado el paso clave: PASAR A LA ACCIÓN, HACER.

Comentarios prácticos sobre el método demostrativo

a. Resulta útil desglosar la tarea en fases, en secuencias que vayan de lo más fácil a lo más difícil.

b. El método demostrativo puede enriquecerse enormemente si, en la 2ª fase, el formador, en lugar de valorar en solitario las acciones que van realizando los alumnos, propone una revisión, una valoración conjunta con el propio alumnado, realizada metodológicamente siguiendo las líneas del método que se presenta a continuación (método interrogativo).

c. Solamente el hecho de que el formador pregunte «¿por qué?» («¿Por qué crees que ha pasado esto?») o «¿qué pasaría si...?» («¿Qué crees que pasaría si en lugar de hacerlo así, lo hicieras de esa otra manera?»), ya está consiguiendo enriquecer la simple imitación y está «obligando» a pensar a los alumnos. Por tanto, está aumentando las posibilidades de que realmente interioricen y asuman los aprendizajes.

La I de edipo corresponde al método Interrogativo

¿Qué hace fundamentalmente el formador en este método?

a. «Interrogar»; esto es... preguntar. Sí, pero con algunas condiciones:

Las preguntas formuladas deben permitir al alumnado elaborar, crear respuestas «nuevas» (no dichas, no explicitadas en el aula). No sirven, en este método, preguntas en las cuales el alumnado se limite a afirmar o negar, o a repetir respuestas ya dichas (pues el objetivo no es ahora evaluar lo aprendido, sino promover aprendizajes). «La verdad» aún no ha sido dicha en el aula, los alumnos van a llegar a ella a través de la búsqueda y confrontación de respuestas a las preguntas lanzadas por el formador.

Las preguntas deben ser estimulantes para el alumnado, una incógnita interesante. Ni muy fáciles ni extremadamente difíciles.

b. Anotar, escribir (lo no escrito, no existe) todas y cada una de las aportaciones del alumnado, devolviendo al grupo todas sus respuestas, para que los alumnos puedan argumentarlas, rebatirlas, confirmarlas...

«¿Cómo pensáis que se podría negociar en una situación como la planteada?», «¿Qué opináis sobre la posibilidad de que, cuando querías hablar en público...?», «¿Cómo veis lo que dice Alberto sobre... ?», «¿En qué te basas para decir que...?».

c. Realizar una síntesis final integrativa.

¿Qué hacen fundamentalmente los alumnos en este método?

d. Pensar, reflexionar, dudar, buscar, elaborar, crear respuestas, y posteriormente, argumentarlas y discutirlas.

Ventajas del método interrogativo

a. Fomenta la participación del alumnado, aumentando su autoeficacia percibida (su «sentirse capaz de...») y su autoestima.

b. Facilita especialmente la adquisición duradera de conocimientos, y los cambios en las actitudes, los valores y las creencias.

Desventajas, riesgos del método interrogativo

a. Requiere tiempo... para que el alumnado pueda «crear» las respuestas, para que pueda llegar a construir «la verdad».

b. Requiere una buena selección de las preguntas motor.

Comentarios prácticos sobre el método Interrogativo

Es importante tener en cuenta (anotándolas, comentándolas, devolviéndolas al grupo) todas las aportaciones realizadas por el alumnado (no sólo las supuestamente «buenas») a fin de no desmotivar la participación de aquellos alumnos que hagan aportaciones de menor interés. El objetivo no es cribar, ni seleccionar sólo las (aparentemente) buenas, sino promover un clima fértil y entusiasta de reflexión, búsqueda y creatividad.

Es recomendable empezar sondeando el nivel de conocimientos del grupo para partir del mismo; comenzando con preguntas abiertas, que admitan diversas respuestas, e ir cerrándolas luego a medida que los conceptos se vayan haciendo más concretos y específicos.

La P y la O de edipo corresponden al método POr descubrimiento

¿Qué hace fundamentalmente el formador en este método?

a. Facilitar una serie de recursos y medios (por ejemplo: casos prácticos, artículos con información sobre los diversos tipos tratamiento del problema z, guías protocolos que utilizan en otros lugares para..., instrumentos y materiales para llevar a cabo una tarea t, etc..) y proponer la resolución de un problema o el afrontamiento de una situación concreta.

b. Retroalimentar el desarrollo de la actividad, conduciendo el descubrimiento, asesorando a los alumnos (aclarando dudas, devolviendo preguntas al grupo) y estimulando y motivando la participación de todos los miembros del grupo.

c. Realizar, al final de la sesión, y a ser posible conjuntamente con todo el grupo, una síntesis integrativa.

¿Qué hacen fundamentalmente los alumnos en este método?

d. Pensar, reflexionar, dudar, compartir, crear, trabajar en la búsqueda de soluciones y alternativas al problema o situación planteados.

Ventajas del método por descubrimiento

a. Es un método enormemente participativo, creativo y estimulante, tanto para el formador como para el alumnado (obsérvese que de los 4 grandes tipos presentados es el único que tiene como título, como etiqueta descrip-

tiva, lo que hace el alumnado (descubrir) y no lo que hace el formador como ocurre en los otros 3 métodos (exponer, demostrar, interrogar) .

b. Aumenta la autoestima de los alumnos y su autoeficacia percibida (su «sentirse capaz de...»).

c. Facilita la adquisición duradera de conocimientos, el aprendizaje de habilidades y los cambios de actitudes, valores y creencias.

d. Ayuda a interiorizar más fácilmente los aprendizajes pues son los propios alumnos los que los «construyen». Es el alumnado el que descubre... «la verdad».

Desventajas, riesgos del método por descubrimiento

a. Para descubrir se necesita un cierto tiempo.

b. Requiere una buena selección de los recursos y los medios de apoyo.

Comentarios prácticos del método por descubrimiento

a. Durante el trabajo «descubridor» de los alumnos, la tarea asesora del formador es fundamental. El formador no puede asignar la tarea a los alumnos, ponerlos a trabajar y... olvidarse de ellos («cuando el grupo está trabajando el formador no puede irse a tomar un café», fue el explícito título de un taller que uno de los autores de este libro, José Luis Bimbela, condujo en la Conferencia Internacional sobre Comunicación y Salud celebrado en Barcelona el año 2000).

b. Si el método por descubrimiento se quiere aplicar en grupos medianos (25-30 personas) será necesario dividirlos en grupos más pequeños (el número ideal para facilitar la participación y optimizar recursos es de 5 ó 6) y luego realizar una puesta en común, en gran grupo, de los productos elaborados por cada grupo pequeño.

Esquema base y tiempo

Sea cual sea el método escogido (expositivo aparte, pues mejor va a ser olvidarlo dada su poca capacidad para promover aprendizajes), existe un esquema básico que facilitará la tarea del formador:

Parte 1: *Breve presentación* a cargo del formador acerca de:

- objetivo/s (qué se quiere conseguir)

- metodología/s (cómo se quiere conseguir)

Parte 2: *Actividad centrada en el alumnado:* el alumno hace, debate, argumenta, construye, crea...

Parte 3: *Breve síntesis* final integrativa a cargo del formador, o del propio alumnado, a partir de los productos realizados por los alumnos en la parte 2.

Es precisamente lo que pase en la parte 2, la centrada en la actividad del alumnado, la que determinará el «nombre etiqueta» del método utilizado.

En la aplicación de los métodos presentados hay un aspecto clave: la *temporalización* de la actividad:

- ¿Cuánto tiempo dura cada una de las fases de la sesión?

- ¿Cuánto tiempo dura la presentación de la actividad?

- ¿Y la síntesis?

- ¿Cuánto tiempo están realmente activos —haciendo, debatiendo, argumentando— los alumnos?

La temporalización de una sesión permite descubrir curiosas falacias, como la de aquel formador que quería utilizar un método creativo (como el que hemos llamado «por descubrimiento», por ejemplo) pero que a la hora de temporalizar diseñaba una sesión de 60 minutos, de la siguiente manera:

Parte 1: Presentación de unos 20 minutos, porque decía: «Es muy importante que les quede claro a los alumnos qué vamos a hacer y cómo vamos a hacerlo».

Parte 3: Síntesis final de otros 30 minutos, porque decía: «Es muy importante que les queden claras a los alumnos las 4 ideas fundamentales de la sesión».

Y, por tanto, parte 2: actividad centrada en el alumnado... ¡¡10 minutos!!

Una temporalización de este tipo indica claramente que el formador, pese a sus supuestas «buenas y creativas» intenciones, sigue pensando que los alumnos van a aprender por lo que él diga, y no por lo que ellos hagan. Y ya se ha comentado

antes la baja capacidad para promover aprendizajes y cambios que tiene un enfoque expositivo de este tipo.

Por todo lo dicho, resulta muy recomendable que el formador se haga la siguiente pregunta reflexión antes de diseñar una sesión didáctica y, por supuesto, antes de escoger el método correspondiente:

- «¿Gracias a qué creo yo que pueden aprender mis alumnos?».
- «¿A lo que yo diga?», «¿A lo que yo haga?», «¿A lo que ellos hagan, digan, construyan, crean...?».

Diseño de sesiones grupales

En el anexo IV se presenta un esquema básico para el diseño de sesiones educativas grupales, que contempla:

1. Objetivos

Se sugiere que se formulen empezando por las palabras «aprender a... » para: enfatizar el protagonismo del alumnado (que es el sujeto del verbo aprender), y para dirigir la sesión a la acción, pues necesariamente a continuación del «aprender a» debe figurar un verbo en infinitivo: identificar, ordenar, clarificar, resolver, elaborar, negociar, etc.; y ello indicará el quehacer fundamental de la sesión.

2. Producto

Es aquello tangible que entregará el alumnado al formador (al final de la sesión o al inicio de la próxima) y que le permite a éste verificar el logro del objetivo (por ejemplo: hoja con la propuesta elaborada, póster con los pasos claves para negociar en una situación x, guión con los argumentos —frases concretas— a utilizar para comunicarse eficazmente con un compañero, etc.).

3. Temporalización

Indicando el tiempo que va a ocupar cada fase de la sesión.

4. Método

Señalando cuál de los cuatro métodos EDIPO se utilizará en cada fase. Cabe recordar que es posible y, a veces hasta recomendable, el uso combinado de algunos de ellos (por ejemplo: puede enriquecerse la segunda parte del método demostrativo, cuando el alumnado está «sólo imitando», con unas cuantas dosis de método interrogativo: «¿Por qué crees que ha pasado esto?», «¿Qué crees que pasaría si en lugar de haber dicho "tal" hubieras dicho "cual"?»).

5. Rol formador

Indicando qué tareas específicas realizará en cada fase el formador (por ejemplo: lanza al grupo las siguientes preguntas, y anota las respuestas que se produzcan: «¿Qué creéis que ocurriría si al hablar ante un grupo....?», «¿Cómo podemos saber si un compañero...?»).

6. Rol alumnado

Indicando las tareas específicas que realizará en cada fase el alumnado (por ejemplo: escuchar, reflexionar sobre..., responder a las cuestiones que..., elaborar un listado en relación con..., entrenar el uso de...).

7. Organización alumnado

Señalando cómo estarán organizados los alumnos en cada fase de la sesión: individualmente, en parejas, en grupos de tres, en grupos de seis, en gran grupo, etc.

8. Recursos

Describiendo todos aquellos recursos materiales (pizarra, retroproyector, vídeo, cañón, rotuladores, folios, etc.) y humanos (invitada, etc.) que se utilizarán en cada fase de la sesión.

9. Evaluación de la fase

Lo que equivale al *feedback* o evaluación continua de las distintas fases de la sesión (nivel de atención del alumnado, cantidad y calidad de sus aportaciones, nivel de participación, etc.).

Comentarios finales sobre el diseño de sesiones grupales

Es importante que el esquema esté minuciosamente cumplimentado, que no se dé nada por supuesto y que el formador detalle con precisión cada uno de sus apartados (en este sentido el diseño «ideal» sería aquel que una persona que no lo hubiera diseñado pudiese llevar a la práctica simplemente siguiendo las indicaciones que figuren en el esquema).

A fin de garantizar una sesión práctica, basada en la actividad y la participación del alumnado se recomienda realizar (una vez acabado el diseño) la llamada «prueba del algodón», que consiste en sumar los periodos de tiempo, dentro de la sesión, en los que el alumnado estará activo, y compararlo con la duración total de la sesión. La prueba se considerará superada si los alumnos están activos más de tres cuartas partes del total del tiempo (cabe recordar en este punto que, en el ámbito de los métodos EDIPO, la «simple escucha» es sinónimo de pasividad, de... no hacer).

Y para acabar este epígrafe, un recuerdo emocionado para el gran maestro Voltaire cuando nos recordaba que: «Todos los estilos son buenos, menos el aburrido». Realmente es difícil que un alumno que se aburre aprenda algo; si se «divierte» no es seguro que lo haga, pero, desde luego, las posibilidades aumentan.

Cabría añadir quizás, que también es difícil que un formador que se aburre logre facilitar algún aprendizaje. En este sentido, los métodos demostrativo, interrogativo y por descubrimiento ofrecen ventajas claras frente al expositivo, pues la posibilidad de que el formador se «divierta», disfrute, se apasione y consiga su objetivo con ellos es superior.

En el capítulo 6 se ofrecen 10 ejemplos prácticos de diseños de sesiones grupales facilitadoras del aprendizaje, así como la propuesta de 3 ejercicios prácticos a resolver por el lector. En el cuadro 6, se presenta un resumen en relación con los métodos EDIPO.

Cuadro 6. Resumen esquemático de los métodos EDIPO

MÉTODO EXPOSITIVO (E)	MÉTODO INTERROGATIVO (I)
Formador: expone, habla, dice «la verdad»	*Formador:* lanza preguntas que obliguen a buscar respuestas nuevas, y dirige el debate
Alumnado: escucha... pasivamente	*Alumnado:* piensa, busca, argumenta, crea «la verdad»
MÉTODO DEMOSTRATIVO (D)	**MÉTODO POR DESCUBRIMIENTO (PO)**
Formador: dice y hace «la verdad»	*Formador:* facilita materiales y guía el aprendizaje
Alumnado: escucha y mira (pasivo) hace, imita (activo)	*Alumnado:* aplica, investiga, descubre, crea «la verdad»

Técnicas de grupo aplicadas en el aula

Las técnicas grupales son pautas de actuación y procedimientos concretos que se pueden utilizar para el desarrollo de actividades de aprendizaje.

Las técnicas de grupo son instrumentos de gran valor dentro del proceso de formación que ayudan al formador a:

- Motivar.
- Fomentar la participación de todos los miembros del grupo.
- Mejorar la comunicación y empatía.
- Fomentar actitudes positivas y el análisis crítico de las situaciones.
- Estimular la creatividad.
- Desarrollar habilidades personales e interpersonales.
- Alcanzar los objetivos formativos de los educadores, así como los objetivos individuales que cada alumno se plantea.

Este último punto es fundamental, ya que no debemos considerar las técnicas grupales como fines en sí mismas, sino como medios para conseguir ciertos objetivos, por ello es básico cómo se usan y con qué fin. Las técnicas no suelen ser buenas o malas per se sino que su «bondad» o «maldad» suele depender del uso que se hace de ellas y del valor que se les da. Si no tenemos este aspecto en cuenta, puede que no obtengamos las maravillas que una técnica bien elegida puede ofrecer.

Si bien la mayoría de los formadores domina a la perfección la parte más académica de la profesión, cada uno en el área temática que le corresponda, muchos comparten también ciertas carencias que tienen que ver con las cuestiones más puramente didácticas. Esto es, elegir y desarrollar la mejor manera para que los alumnos aprendan una serie de conocimientos, habilidades, técnicas, destrezas y materias que el formador domina a la perfección. Estas cuestiones más prácticas generan en el profesorado gran tensión y estrés, además de un sentimiento de poco control sobre el proceso de aprendizaje. Por ello vamos a contemplarlas en nuestro manual, como una forma más para ayudar a «cuidar al formador».

Además de ser técnicas que han sido probadas científicamente, todas ellas han sido aplicadas por los autores satisfactoriamente en diversas sesiones de formación, con gran eficacia en los resultados obtenidos.

Criterios de selección de las técnicas

Tenemos que tener en cuenta a la hora de seleccionar una técnica, una serie de criterios generales que nos van a facilitar su elección, como son:

- Ambiente físico:

  La gran mayoría de las técnicas que se proponen a continuación precisan de un ambiente cómodo y que permita la movilidad de, al menos, una parte del mobiliario.

- Tamaño del grupo:

  Los grupos pequeños se prestan a utilizar técnicas informales, dada la mayor confianza e interacción que se establece. Al contrario, con grupos grandes conviene comenzar a introducir técnicas más estructuradas y formales; también se puede dividir el grupo en subgrupos.

- Madurez y entrenamiento del grupo:

  Con grupos poco entrenados o nuevos es conveniente utilizar técnicas simples y estructuradas; a medida que aumenta su madurez se puede ir pasando a otras más abiertas que permitan manifestar opiniones e incluso plantear algún tipo de crítica.

- Características influyentes de los alumnos:

  Edad, sexo, nivel educativo, diferencias culturales...

- Entrenamiento y preferencias del formador:

  Es conveniente aplicar una técnica con la que el formador se sienta a gusto, de manera que pueda ir introduciendo pequeñas variaciones y así, conseguir adaptar la técnica a las circunstancias específicas.

- Objetivos que se persiguen:

  Pueden ser de lo más variado: aumentar el conocimiento de un grupo nuevo, estimular la creatividad, favorecer la comunicación y participación en el aula, etc.

Técnicas para iniciar un curso

La primera sesión del curso significa el primer contacto con el grupo de alumnos. Para muchos formadores este momento suele acarrear algunos miedos e inseguridades por cómo se desarrollará el curso, si tendrán aceptación entre los alumnos, si conseguirán que aprendan, si conectarán con ellos... A la hora de enfrentarnos con este momento, además de todas las técnicas incluidas en este manual (ver capítulo 1), nos podemos apoyar en una buena preparación para esta primera sesión, de forma que tengamos garantizado, en buena parte, el éxito.

Al presentar una acción formativa es importante cuidar cómo se hace. Se puede optar por una presentación estándar y sencilla, donde el formador se presenta y dice cuáles son las expectativas que tiene; y a continuación cada alumno dice su nombre y qué expectativas tiene. Así obtenemos información útil, de forma más o menos rápida. Esta alternativa podemos planteárnosla siempre que no dispongamos de tiempo suficiente para profundizar (por ejemplo, cuando tenemos una sola sesión).

En caso de disponer para el curso de una cantidad de tiempo superior a 30 horas, sería conveniente que se plantearan otras formas de presentación, más elaboradas, para iniciar el conocimiento de los miembros del grupo y del propio curso, es decir, para preparar el aprendizaje.

Ventajas de una presentación elaborada

A los alumnos les permite descubrirse, orientarse, escuchar su voz y manifestar y contrastar sus miedos, así como sus expectativas. Al formador le permite conocer las necesidades de los alumnos, las expectativas, preocupaciones y temores, los puntos de interés, el nivel de conocimientos, el lenguaje que utilizan, las posibles diferencias atribuibles a la edad, los planes que tienen al terminar el curso, etc. Así, sobre la base de esta información, puede adaptar aún más los objetivos de aprendizaje.

Este tipo de presentación elaborada va a facilitar el aprendizaje posterior de los alumnos, ya que la motivación aumenta, a la vez que se reducen muchos de los miedos con los que llega el alumnado, el primer día de clase.

Los alumnos van a traer al aula sus propios objetivos. Puede ser ventajoso fomentar que se planteen al principio, esto indica que el formador se interesa por ellos y además permite compararlos con sus propios objetivos como formador. Comprobaremos que en su mayoría coinciden con los nuestros. En caso contrario, se pueden negociar dentro del criterio inteligente (ver aportaciones de Cipolla en el capítulo 1). A veces los alumnos no tienen claros los objetivos, lo que dificulta a los formadores su satisfacción; por ello es pertinente ayudarles a identificarlos a través de las técnicas que veremos más adelante.

El primer día de clase es un momento ideal para establecer las normas de funcionamiento del grupo con respecto a la hora de entrada y salida, los descansos, dónde fumar, el uso de móviles, la petición de turnos de palabra, etc.

También puede ser conveniente, llamar la atención del grupo acerca de posibles dificultades prácticas, relacionadas con el entorno, como posibles ruidos externos, escasa iluminación, distribución del mobiliario, etc., que van a contribuir a establecer sintonía si se plantean dichas dificultades como un reto común a superar, de manera que cada miembro puede colaborar para que no dificulten el aprendizaje.

Para crear sintonía con el grupo desde el primer contacto, también ayuda comenzar contando algo gracioso, una experiencia personal positiva o un comentario

entretenido, pues los alumnos pueden encontrar intereses compartidos. Estos comentarios también se pueden relacionar con la temática del curso, por ejemplo, leyendo un artículo de prensa que haga referencia a los temas que se van a tratar o presentando un vídeo que presenten opiniones que inviten a la discusión.

Durante todo este proceso inicial, especialmente en los primeros minutos, es interesante sacar partido al contacto visual de todos y cada uno de los miembros del grupo, lo que ayudará a vencer resistencias iniciales y a generar un sentimiento de integración y aceptación en los alumnos (recuerde que el alumno que no se siente mirado, se siente mal, se siente «ninguneado», y sufre).

Aproveche para aprender los nombres de cada componente, pues eso ayuda a crear sintonía. A veces es útil utilizar alguna estrategia memorística como asociar cada nombre con una característica física, color de ojos o forma del pelo, imaginar el nombre de cada alumno pegado a su frente, o escribirlos en un folio dibujando la estructura del aula.

Puede ser que al inicio se encuentre con unos asistentes reacios, bien porque asisten por obligación, han tenido que desplazarse desde mucha distancia o por cualquier otro motivo. Si conoce ese motivo, aproveche para empatizar (ver capítulo 3), es una oportunidad de oro para desarmar actitudes desfavorables, y en todo caso, recuerde que lo que más motiva a un alumno es aprender, y ahí sí puede el formador influir claramente.

Si tiene alumnos de culturas diferentes, interésese por favorecer su integración y adaptación cuanto le sea posible. Estimule la libertad de expresión y la ruptura de prejuicios sociales y culturales preestablecidos, relacionados con el género, la etnia, la posición social u otros.

Para conseguir todos los objetivos que hemos mencionado podemos ayudarnos de algunas técnicas y dinámicas concretas como:

Para inducir objetivos al alumnado

Aprovecharemos el turno de presentaciones, de manera que cada participante diga su nombre, su experiencia y qué quisiera haber aprendido al finalizar el curso. Este proceso nos dará la clave, y facilitará la concreción de objetivos, de forma que, una vez que se han expresado, es relativamente más fácil satisfacer a los alumnos. Esta presentación también se puede hacer por parejas e incluso en pequeños grupos de trabajo, donde se presenten unos a otros. Los objetivos se

pueden ir anotando en la pizarra o en el tablón de anuncios, para tenerlos presentes a lo largo del curso.

Para recopilar información acerca del grupo

Además de la rueda de presentaciones tradicional, se puede plantear una presentación divertida, por ejemplo, relacionando sus nombres con un animal o con una característica personal. Otra variante es hacer el ejercicio en parejas, y para no alargar en exceso el ejercicio, se puede pedir que recopilen un máximo de 10-12 datos.

También podemos plantear al grupo un tema informal, de manera que cada participante exprese su opinión al respecto.

Para detectar miedos y temores al empezar un nuevo curso

Podemos hacer grupos pequeños de 3 ó 4 personas y plantear abiertamente, en primer lugar, cuáles son los temores, miedos, preocupaciones, tensiones, dudas... que tienen al empezar un curso. Una vez que cada grupo ha realizado dicha tarea, se puede pedir a un secretario que los vaya escribiendo en la pizarra.

En segundo lugar, se plantea nuevamente otra cuestión: qué causa o causas piensan que están en la base de esos miedos. Al trabajar sobre las causas conseguimos que esos miedos se vayan debilitando. Se anotan también en la pizarra.

En tercer lugar, se plantea qué posibles consecuencias van a tener esos temores y esas causas detectadas en el curso que cada uno vive. Se anotan en la pizarra.

La última cuestión que planteamos es qué se puede hacer, qué posibles soluciones se les ocurren. Se anotan en la pizarra. A veces las soluciones no sólo están en el formador, también parten de los alumnos, desde una mayor implicación personal, y donde el formador actúa como facilitador, «tirando del hilo», desde el respeto y la situación emocional de cada uno.

Para detectar deseos, aspiraciones, metas... ante una clase nueva

Se puede preparar previamente un pequeño cuestionario de frases inacabadas que cada uno tendrá que terminar, dejando claro que lo podrán hacer con el nivel de implicación que cada uno desee. Para no extender la dinámica, podemos preparar unas 20 frases del tipo:

- «Cuando comienzo un nuevo curso, me encuentro más a gusto si...»
- «Mi mayor deseo al empezar una clase nueva es...»
- «Me siento más motivado en clase cuando el formador...»

Técnicas que estimulan la creatividad

Podemos definir la creatividad como la habilidad para generar soluciones, alternativas o ideas frente a un problema o desafío que se nos plantee, de forma real o simulada.

Hemos visto en el capítulo 1 que para percibir una situación como estresante, uno de los factores que influye es la evaluación negativa que hacemos sobre la falta de recursos para afrontar dicha situación. Esta evaluación es consecuencia de una generalización en el modo que tenemos de afrontar, en nuestra cultura, las situaciones difíciles. Si observamos nuestro entorno, descubriremos que la mayoría de las personas sufren un bloqueo cuando se encuentran con situaciones problemáticas, desde las más simples a las más complejas. Esta forma de afrontar la vida es fruto de nuestra herencia cultural, de nuestro aprendizaje y del hábito cotidiano. Por ello, es muy importante facilitar a nuestros alumnos nuevas formas de solucionar las dificultades. Nuestra máxima a partir de este momento será considerar las dificultades como retos, como oportunidades, no como problemas.

Para desarrollar esta habilidad, es necesario despojarnos de nuestro miedo a hacer el ridículo, y estar abiertos a posibilidades inexploradas, aunque de entrada parezcan extravagantes y carentes de sentido. La creatividad se aleja de lo racional, de la censura de lo tradicional que el entorno, y a veces nosotros mismos, nos imponemos. Esta censura personal, se asienta en muchas ocasiones en la creencia de que sólo los genios e iluminados pueden tener ideas brillantes. En otras ocasiones, nos acomodamos y dejamos la ardua tarea de pensar en manos de otros, que más tarde, en los momentos críticos no estarán para solucionarnos los problemas. Cualquier persona que sea capaz de dejar libre su imaginación, estará en disposición de crear cosas nuevas, de innovar.

En un mundo y un mercado laboral tan cambiante, al que tarde o temprano nuestro alumnado tiene que enfrentarse (sea por primera vez o a lo largo de la vida

profesional en momentos de reciclaje, cambios de responsabilidad o de destino), es fundamental ser capaz de adecuarse de forma activa e inteligente a los cambios que se van produciendo; es más, podemos dar un salto cualitativo y convertirnos nosotros mismos en motores de cambio, en innovadores, y de esta manera tendremos el éxito en nuestras manos. Esta sabiduría que la mayoría hemos ido aprendiendo en la «escuela de la vida», más bien a base de fracasos que de éxitos, podemos ponerla en práctica y desarrollarla al máximo dentro del aula, sin tener que esperar a que los alumnos la aprendan «a base de golpes», o de «darse contra la pared».

La habilidad para solucionar conflictos y generar ideas creativas e innovadoras, consiguiendo resultados satisfactorios y con posibilidad de aplicación, debería formar parte del currículum de todo estudiante, sea cual sea su edad.

Despertador de creatividad

Antes de profundizar en técnicas más formales, que una vez aprendidas las podremos poner en marcha en la vida real, vamos a comenzar nuestro entrenamiento creativo derribando las barreras e inhibiciones previas que puedan mostrar los alumnos a la hora de producir ideas novedosas. La base de este primer entrenamiento será precisamente producir ideas lo más extravagantes y disparatadas posibles, a través de ejercicios sencillos.

Ejercicios

Collage

Se elige una temática, bien relacionada con los contenidos del curso u otras puramente lúdicas. Se reparte al grupo material diverso, como periódicos, revistas, cartulinas de colores, rotuladores y lápices de colorear, tijeras, pegamento... Es preferible que a la hora de realizarlo se utilicen elementos visuales más que palabras. También se puede realizar en subgrupos y al final, votar el que más nos guste a todos, o mejor aún, que cada participante diga lo que más le gusta de cada *collage*.

Buscar un nombre a un nuevo aparato que se ha inventado

Para realizar este ejercicio el formador tiene que hacer uso de su imaginación previamente para crear las frases de presentación. Realizar un listado de 4 ó 5 frases o más, si estamos creativos, después se dará más juego. Un ejemplo puede ser: «un aparato donde cuelgas la ropa y sale planchada». Presentamos las frases, mejor de

forma escrita en un folio. Cada participante tiene que pensar un nombre para cada aparato. Damos unos segundos para pensar y anotar. Iniciamos una ronda de sugerencias para la primera frase, y así con todas las frases. Se pueden ir anotando en la pizarra y al final podemos comentar las que nos han parecido más ingeniosas o sorprendentes.

Inventar nuevos nombres para instrumentos y herramientas ya inventadas

Aquí el formador sólo debe elegir una serie de instrumentos, herramientas o aparatos y elaboramos un listado de 4 ó 5 palabras de sus respectivos nombres convencionales. Se presenta la lista al alumnado. Este listado también se puede realizar de forma visual, es decir, presentando el dibujo de cada aparato o instrumento, en vez de la palabra que corresponde a cada nombre. Dejamos unos segundos para que cada participante invente los nuevos nombres. Se inician rondas de puesta en común para cada instrumento. Se pueden anotar en la pizarra como en el ejercicio anterior.

Pensar en nombres que tienen las cosas que no nos gustan y ponerles otro nombre que nos gusten

Es un ejercicio de elección libre. Cada participante piensa en 3 cosas que tengan un nombre que no le gusta y lo cambia por otro que le guste más.

Poner nombre a alimentos

El formador previamente elabora posibles combinaciones de alimentos, se hace una lista de 4 ó 5. Se presenta la lista a los alumnos y se les pide que le pongan un nombre. Es preferible elegir combinaciones sabrosas y estimulantes como «un sorbete de chocolate y limón» o «una bebida de manzana y fresa».

Asociación de palabras

Iniciamos una ronda de asociaciones donde cada participante dice una palabra asociada a la última que ha dicho su compañero. Para empezar el formador presenta una palabra cualquiera al grupo y el primer participante deberá buscar una palabra asociada a ésta. Tras sucesivas rondas, se puede aprovechar el listado total de palabras para formular frases con sentido y que hagan referencia a los contenidos vistos en clase. Otra versión consiste en buscar la siguiente palabra asociada, empezando por la última sílaba de la anterior palabra, y de este modo, encadenarlas.

Asociar un animal a una profesión

Previamente el formador elabora una lista de 10 ó 12 animales, tanto domésticos como salvajes. Se va presentando cada animal y se hace una ronda para que cada alumno diga la profesión humana que le sugiera. Antes de contestar damos unos segundos para pensar y anotar.

Técnica de Grupo Nominal

Es una técnica muy adecuada para el diagnóstico de problemas, así como para la toma de decisiones y su resolución, fomentando la cooperación del alumnado.

Es más fácil de aplicar cuando contamos con grupos pequeños (15-20 personas), ya que la duración del ejercicio, ya de por sí extensa, se alargaría demasiado en grupos de mayor tamaño.

Es una técnica adecuada cuando aún no se han derribado todas las inhibiciones en el grupo, hay miembros que tienen dificultad en expresar abiertamente sus opiniones o el inicio del curso ha sido reciente.

Pasos

1. Defina con exactitud el objetivo de la sesión. A cada miembro hágale entrega de una tarjeta, encabezada por el planteamiento de la situación o problema, y un espacio en blanco para anotar posibles soluciones.

2. Conceda un tiempo para que cada alumno anote sus respuestas (15-20 minutos).

3. Recoja las fichas y mézclelas.

4. Léalas en voz alta y vaya haciendo una clasificación, en función de uno o varios criterios, y anote las respuestas en la pizarra según las distintas categorías. Tanto a la hora de establecer la clasificación, como la adjudicación de cada respuesta a una categoría, debe hacerse en colaboración con el grupo, según su consentimiento.

5. Se pide que se detallen e incluso defiendan las respuestas. Se pueden emitir opiniones sobre las respuestas o pedir aclaraciones.

6. Se deja un tiempo para que cada persona anote individualmente sus preferencias. Se pueden clasificar de 1 a 5 puntos u otro sistema de puntuación.

7. Se recogen las puntuaciones o se expresan en voz alta. Se suman. Se hace una clasificación general.

8. En base a la clasificación general, se hace una valoración grupal, estimulando la discusión en gran grupo.

Tormenta de ideas

Es una técnica creativa grupal que desarrolla la capacidad de innovación. Consta de una primera parte (la fase creativa) en la que cada miembro del grupo expone sus ideas de manera informal. Este aspecto es muy importante, ya que para que esta técnica, aparentemente simple, funcione, es necesario dejar claro que no se enjuiciarán las alternativas ofrecidas. Así, se dará la posibilidad de producir tanto ideas aparentemente de escasa o nula utilidad, como ideas que de entrada parecen brillantes. Si le damos la oportunidad a nuestros alumnos de producir libremente ideas, sin que se sientan coartados, probablemente la décima aportación será más brillante que la primera.

Después de la fase creativa previa, la técnica se complementa con la fase crítica, donde se hace una selección de las alternativas propuestas en la fase anterior, que serán las alternativas que tengan menos costes y más beneficios a la hora de ponerlas en práctica.

Esta técnica también es denominada torbellino de ideas, lluvia de ideas, *brainstorming* o promoción de ideas. En sí misma puede constituir una técnica de producción de ideas, aunque por lo general, se utiliza como un paso central, dentro de la Técnica de solución de problemas o Esquema de afrontamiento (para revisar los pasos concretos a realizar, ver la Intervención en el nivel motor del capítulo 1).

Estudio de casos

Se presentan como base para el estudio, un caso o suceso, donde se plantea una situación concreta, que suele ser real, sacada del ámbito profesional que se trate. Se le pide a los alumnos que analicen la situación (normalmente a partir de una pregunta clave) y aporten posibles soluciones, poniendo en práctica una serie de conocimientos previos y ayudándose de materiales que proporcionen información relevante.

Los alumnos deben resolver el caso de la misma forma que si estuviesen ejerciendo en el campo profesional que se trate, se promueve así la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones, como tienen que hacerlo en la vida misma.

Con esta técnica se estimula la asimilación de conocimientos y el aprendizaje significativo, ya que los alumnos deben descubrir, inventar, investigar, predecir, conceptualizar, etc. De esta forma, el alumno se implica en su propio aprendizaje.

Pasos

1. Se le hace entrega de un relato detallado del caso a cada participante, que lee individualmente y que le permite hacerse una composición general.
2. Se fija un tiempo (25-35 minutos), en función de las características de la situación planteada, y se analiza el caso, aportando posibles soluciones, con su correspondiente argumentación, haciendo mención a los datos, hipótesis, etc., en los que se basan. Se puede realizar individualmente o en subgrupos, lo que favorece a su vez la comunicación entre los participantes, el ambiente de trabajo en grupo y la colaboración.
3. Cada grupo expone sus resultados y se estimula la discusión en gran grupo.
4. Se plantea una serie de preguntas finales para valorar el estudio que se ha hecho del caso. Se responden individualmente o se mantienen los subgrupos y se elige un portavoz.

Técnicas que fomentan la participación y comunicación

Dentro del desarrollo del grupo, es conveniente que todos los miembros participen de forma activa y equitativa, de manera que todas las personas puedan hacer uso de la palabra.

Es conveniente promover un diálogo abierto, flexible y respetuoso, permitiendo que todas las personas puedan expresar su opinión libremente, sin censuras.

Las técnicas que se presentan en este apartado estimulan habilidades y actitudes positivas para el trabajo en grupo: respeto mutuo, cooperación, escucha activa, expresión de opiniones y emociones diversas, empatía activa, comprensión vivencial de situaciones, refuerzo...

Discusión dirigida

Es una técnica de aprendizaje a través de la participación activa, elaborando e intercambiando información diversa. Ayuda a desarrollar una actitud crítica y de reflexión ante la vida.

Es adecuada cuando el tema a tratar puede verse desde varios enfoques y no hay una verdad absoluta, favoreciendo así el desarrollo de la empatía y tolerancia hacia las opiniones de los demás. Estimula el trabajo en grupo y la comunicación.

Se recomienda su utilización con grupos pequeños (15-20 como máximo), aunque en caso de grupos grandes, se pueden hacer subgrupos para la discusión y al final hacer una puesta en común.

En esta dinámica hay una persona que se encarga de dirigir el debate (normalmente esta función la ejercerá el formador), y ésta debe realizar una preparación previa de los siguientes aspectos:

- Elegir el tema de debate y preparar la documentación; esto es, el estado de la cuestión, puntos fundamentales, las diversas posturas existentes, las posibles soluciones y su repercusión. Se entrega la documentación a los alumnos con suficiente antelación, para que la vayan preparando y la apliquen en la discusión posterior.

- Preparar el esquema de discusión; esto es, señalar cuál es el objetivo a conseguir, preparar una introducción, posibles derivaciones de la discusión, fases de la discusión y posibles soluciones intermedias o parciales, y las preguntas a realizar. Este último punto es fundamental, ya que de la habilidad con que se preparan las preguntas, depende que el debate resulte atractivo y anime a los participantes a intervenir, o por el contrario, resultar indiferente, monótono o aburrido. Las preguntas centrales deben seguir un orden lógico, dejando un tiempo suficiente para su discusión (15 minutos por pregunta). También se pueden hacer, dentro de una pregunta central, subpreguntas que ayuden a acotar y esclarecer los puntos de vista.

- Preparar los aspectos materiales; esto es, dónde se realizará el debate, cuándo, cómo se distribuirán el mobiliario y los asistentes (es conveniente que las personas se distribuyan en forma de U o forma similar que permita a los asistentes verse las caras y comunicarse), y qué duración previsible tendrá la sesión.

Pasos

1. Realizar una introducción al tema y explicar las normas de petición de palabra y uso del tiempo.
2. Formular la primera pregunta e invitar a participar a los alumnos. En caso de que cueste arrancar, se puede estimular aventurando una solución hipotética o insinuando una alternativa posible, de manera que estimule a los participantes a tomar partido en un sentido u otro, así dará comienzo el debate.
3. Ir aportando el resto de preguntas, intentando que todos participen.
4. Controlar la discusión. En caso de que el tema se desvíe hacia otras cuestiones, e incluso hacia enfrentamientos personales, se puede hacer un breve resumen de los resultados parciales hasta ese momento y aportar una pregunta secundaria para reconducir la actividad hacia el tema central.
5. Conducir al grupo hacia soluciones deseadas, sin hacer presión ni enfrentarse a él. No adoptar posiciones personales. Si es pertinente, se resaltan los principales puntos de acuerdo, dejando ver que el debate está dando sus frutos.
6. Escribir en la pizarra las soluciones y opiniones principales, captando el pensamiento de la mayoría, aunque sin menospreciar el de la minoría. No hay ganadores ni perdedores.
7. Comprobar que se han captado correctamente las conclusiones, que deben ser aceptables para todos.
8. Concretar las consecuencias de las conclusiones a nivel práctico.
9. Comunicar la soluciones a quienes corresponda.
10. Agradecer la participación.

Seminario productivo

Es una técnica diseñada para la búsqueda de soluciones. Consiste en dividir un grupo o seminario, en subgrupos, de manera que las personas integrantes discutan organizadamente y al final devuelvan las soluciones al gran grupo.

Es útil cuando todos los miembros de un grupo presentan desafíos comunes, de manera que la división en subgrupos optimiza la producción de soluciones en un tiempo menor.

El tiempo se estipula previamente, intentando que todos los subgrupos lo respeten. La duración total se calcula superior a una hora, dependiendo de las necesidades.

Da la oportunidad de participar a todos los miembros del grupo, al tratarse de una división en subgrupos más pequeños, donde la interacción y la comunicación aumentan.

Normalmente el gran grupo puede constar de 20-25 personas, que para los subgrupos no deben suponer más de 5-6 miembros.

Pasos

1. Reunidos en gran grupo se explican los objetivos y se hace entrega del material y la documentación necesaria para la producción de respuestas principales.
2. Es conveniente consensuar el método de trabajo a seguir para alcanzar el objetivo. Finalmente se presentará un producto.
3. Se procede a la subdivisión en grupos pequeños.
4. Se asignan las tareas y se distribuye el tiempo.
5. Los subgrupos elaboran el producto. Antes de hacer la puesta en común es conveniente verificar si realmente el producto es adecuado al objetivo que se persigue.
6. Cada subgrupo elige un portavoz que expone al gran grupo de forma gráfica su producto, argumentando las soluciones o respuestas aportadas.
7. El gran grupo o seminario interpreta, valora, integra y sintetiza las diferentes aportaciones. Si cada grupo ha realizado el mismo trabajo, se trata de consensuar las conclusiones. Si cada grupo ha realizado una parte de trabajo, se trata de aunar y sacar conclusiones globales.
8. El formador puede sintetizar y complementar la información, en caso necesario.

A mitad de la sesión puede ser conveniente realizar un breve descanso, para evitar el cansancio, y que éste pueda afectar a la calidad y cantidad de las respuestas aportadas.

Juego de roles

Consiste en una representación de una situación que se asemeja a la vida real, donde cada participante tiene asignado un rol o papel.

Esta técnica es conocida también como desempeño de roles, simulación, dramatización, o en su versión anglosajona, *roll playing*.

Es una técnica adecuada para promover la participación, facilitar la comunicación y empatía entre los compañeros, liberar inhibiciones, inducir o modificar actitudes, y desarrollar destrezas y habilidades personales e interpersonales.

Requiere disponer de cierto tiempo para poder desarrollar con propiedad todas las fases, con un mínimo de 1 hora.

Es importante la asignación de papeles evitando la reproducción de estereotipos de género o asignar siempre los papeles «negativos» a las mismas personas.

Pasos

1. Explicar en qué consiste la técnica y qué tema se va desarrollar.
2. Repartir los papeles. Si el grupo es extenso, se pueden hacer subgrupos o parejas.
3. Dejar un tiempo para la elaboración de los diálogos o de ciertas orientaciones generales. No dejar todo el desarrollo en manos de la improvisación.
4. Representación de los papeles. El resto de los compañeros observan la representación, con un guión donde se señalen los puntos clave a observar.
5. Las personas que han actuado comentan sus impresiones y cómo se han sentido.
6. Al finalizar todo el grupo discute y analiza la situación.
7. El formador realiza una síntesis de la sesión, resaltando los aspectos más destacables. Se puede realizar conjuntamente con los alumnos, o bien estos solos, sin la colaboración formador, que en todo caso enfatiza algunos puntos y/o redondea la síntesis grupal.

El taller de entrenamiento

El concepto de «taller» nace en nuestro país en el ámbito de la formación ocupacional, asociado a la puesta en marcha de intervenciones que intentan capacitar, a través de la práctica, a las personas para el desarrollo de habilidades y destrezas, bajo el eslogan de «aprender haciendo».

En los últimos años no es difícil encontrarse en cualquier congreso que se precie (local, nacional o internacional), una sección de «talleres». Esto es verdaderamente un hecho destacable y positivo desde el punto de vista del aprendizaje, el interés y la utilidad para los congresistas.

Sin embargo, con demasiada frecuencia, el título no responde a los requisitos mínimos que el uso de esa terminología requiere, y el congresista (que acude al mal llamado «taller» ilusionado con la idea de poder aprender) se encuentra ante un salón enorme con quinientas sillas y una mesa con cinco expertos y un moderador. Lo que a continuación se desarrolla puede recibir varios nombres: mesa redonda, panel de expertos, debate dirigido, etc. (según aspectos metodológicos que ahora no abordaremos), pero, desde luego, no el de taller. Estamos pues, en este tema, aún en el proceso que va del «dicho» al «hecho». Sirva, en todo caso, este comentario para intentar agilizar, con toda modestia, dicho proceso.

Como se ha visto en el capítulo 2 al hablar del modelo PRECEDE, tanto las habilidades como las destrezas juegan un papel muy relevantes a la hora de realizar de forma correcta y eficaz determinadas conductas en el ámbito de la formación (uso racional del material y mobiliario, práctica de ejercicio físico de forma regular, saber decir «no» al consumo de psicoestimulantes, mejorar las habilidades de comunicación, aprender a negociar, aplicar determinadas técnicas o instrumentos, etc.).

Por este motivo, se ofrecen a continuación una serie de sencillas sugerencias metodológicas que permitan al formador utilizar cómodamente ese instrumento de intervención grupal que se denomina «taller».

Idea clave de un taller

«Se aprende haciendo, debatiendo, participando... activamente».

PASOS

1. Breve introducción a cargo del formador sobre los objetivos («qué se va a hacer») y metodología («cómo se va a hacer») del taller.

2. Propuesta de aplicación práctica y entrenamiento, en pequeños grupos, de las técnicas, instrumentos, y habilidades que correspondan al objetivo del taller.

   Esta fase puede desarrollarse a través de escenificaciones (juego de roles), del estudio de casos, de la solución de problemas, de debates dirigidos, etc.

3. Puesta en común y debate, en gran grupo, acerca de los productos grupales elaborados (la escena realizada, el caso analizado, el problema resuelto, las propuestas elaboradas, las soluciones propuestas, etc.).

   Es importante para la motivación del grupo y para concretar al máximo lo aprendido, que el formador empiece identificando y reforzando lo positivo (lo que está bien) de los productos presentados y a continuación busque, conjuntamente con el resto del gran grupo, criterios para cambiar lo negativo (lo que es mejorable) de los productos presentados. La experiencia indica que, a fin de que la sesión acabe con un nivel de motivación alto y con una mayor sensación de aprendizaje, es recomendable acabar la puesta en común con el producto grupal de mayor calidad de entre todos los elaborados por los distintos grupos.

4. Síntesis final integrativa, en la que se subrayen las aportaciones realizadas, las ideas más importantes y los aprendizajes conseguidos.

En la medida de lo posible, es importante que el formador intente que sean los alumnos quienes elaboren con él la síntesis final. De esta forma podrá:

a. Obtener información sobre los conocimientos y habilidades adquiridos.

b. Identificar los términos en los que los conceptos clave son expresados (uso de argot, de variables subculturales y/o étnicas, ejemplos adaptados al grupo, etc.).

c. Motivar y comprometer a los miembros del grupo, dándoles participación y protagonismo.

d. Aumentar la autoeficacia percibida de los miembros del grupo (su «sentirse capaz de...»).

Técnicas motivacionales

Motivar al alumnado es una de las tareas básicas que los formadores deben desarrollar en el contexto de clase. La motivación es el proceso que hace funcionar a la gente hacia una dirección determinada, hacia el logro de un objetivo determinado. No hay nada más triste para un formador que percibir un grupo de alumnos como desmotivados y carentes de metas e ilusiones.

La cuestión fundamental que se plantean los formadores respecto a este tema es, por tanto: ¿Cómo podemos motivar a nuestros alumnos? Vamos a tratar de dar respuesta a una cuestión que provoca no pocos quebraderos de cabeza al profesorado perteneciente a todos los ámbitos educativos, ya sean universitarios, escolares, tutorías MIR o cualquier otro.

Podemos afirmar que además de contar con una serie de técnicas concretas que podemos practicar en clase, contamos con un amplio abanico de estrategias generales que podemos desarrollar de forma regular en el aula; es decir, estrategias de actuación educativa que aplicadas de manera sistemática van a garantizar, en gran medida, que los alumnos desarrollen objetivos concretos de aprendizaje y se estimulen para alcanzarlos, así como otros objetivos más generales, relacionados con lo que quieren ser y hacer en su vida profesional, y porqué no decirlo, también en su vida personal.

Entre las principales estrategias o principios generales que se pueden utilizar para aumentar la motivación del alumnado están:

- Clarificar en todo momento los pasos a dar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos, las actividades, la forma de evaluación... y lo que se espera de ellos.

- Estimular a los alumnos a que se fijen sus propias metas y objetivos.

- Utilizar un lenguaje claro y ameno, procurando introducir estímulos variados, métodos, recursos, etc., incluso haciendo partícipe al alumnado en su elección.

- Fomentar la comprensión de la relación entre esfuerzo personal y aprendizaje, proporcionando ayuda y apoyo cuando sea necesario.

- Permitir que se vayan analizando en pequeños grupos lo que se ha aprendido hasta el momento y lo que quieren aprender.

- Utilizar el humor. Unos toques de humor en clase ayudarán a disminuir la tensión y facilitan el aprendizaje. Cabe programar momentos de diversión.

- Basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una relación auténtica, donde se puedan expresar las opiniones abiertamente, y en confianza.

- Mostrar confianza en las capacidades de los alumnos, así aumentará la posibilidad de que respondan a expectativas.

- Crear cierta forma de suspense, lanzando discusiones que tengan la finalidad de descubrir el «misterio».
- Utilizar el refuerzo como un gran aliado, teniendo presente los principios básicos para su aplicación eficaz (ver capítulo 3).
- Dar retroalimentación en privado, relevante e inmediata sobre el progreso de cada alumno y de cómo podría mejorar su rendimiento en futuras ocasiones.
- Destacar la mejoras por pequeñas que sean.
- Hacer, de forma regular, recapitulaciones parciales de los contenidos trabajados.
- Mostrar interés por cada alumno, buscando información personal de cada uno y centrando el aprendizaje en torno a problemas prácticos y relevantes para ellos.
- Fomentar la participación de todos para aumentar las posibilidades de que interactúen entre sí y compartan sus ideas.
- Reducir la inseguridad de las personas reacias a participar en las actividades, introduciéndolas en ellas de forma progresiva.
- Prever y ensayar posibles dificultades. Controlar las posibles reacciones de oposición.
- Ser entusiasta, alegre, optimista, divertido, paciente...
- Ser uno mismo.

Además de los principios y estrategias generales de motivación, también existe una serie de técnicas concretas que ayudarán a conseguir este objetivo. Los formadores, guiarán los ejercicios, actuando como los entrenadores efectivos.

Las técnicas que se presentan a continuación están inspiradas en una nueva metodología motivacional llamada *coaching*. El *coaching* aplicado al ámbito educativo puede facilitar que el alumnado establezca cuáles son sus objetivos en la vida, tanto personales como profesionales, a corto y a largo plazo. Se trata en definitiva de instar al alumnado a que sea consciente de cuáles son sus aspiraciones, metas, deseos e ilusiones, y que adquieran la habilidad para diseñar un plan realista de actuación para lograrlos. Además, esta metodología permite establecer para cada objetivo, los cambios específicos a realizar (plan de acción), las barreras a superar y los puntos fuertes a potenciar.

En un primer momento, es conveniente iniciar el entrenamiento en estas técnicas, partiendo de objetivos sencillos y alcanzables a corto plazo. La idea es que este aprendizaje se generalice y sea aplicable por los alumnos, en el futuro, a cualquier área de su vida.

A continuación se llevará a cabo una revisión de cuatro técnicas motivacionales que han sido adaptadas para su aplicación en grupo dentro del aula.

Las motivaciones grupales

Antes de aplicar técnicas de motivación individuales, que van a facilitar la búsqueda de los diversos «motores» que mueven a cada persona a la acción, proponemos, como entrenamiento previo que facilite el paso siguiente, una técnica que ayude a identificar las motivaciones de los grupos ya establecidos.

Pasos

1. Dividimos el grupo en subgrupos de 4-5 personas, para facilitar la tarea y enriquecernos con las diversas aportaciones.
2. Cada subgrupo va a seleccionar algún movimiento, asociación, colectivo, etc., que tenga por objetivo la lucha por algún valor (feministas, amigos de la paz, ayuda al tercer o cuarto mundo, opción por la política de partido...). Aquí el formador está atento para que la elección no se repita en los subgrupos y se amplíe el abanico de posibilidades.
3. Cada subgrupo enumera las posibles motivaciones, metas y objetivos de cada movimiento.
4. Puesta en común en gran grupo sobre lo trabajado.
5. Se puede terminar con un pequeño coloquio, planteando si alguien se siente identificado con alguno de los movimientos, y qué objetivos y metas concretas comparte con dicho movimiento.

Tu héroe favorito

Para aplicar esta técnica es fundamental crear el ambiente adecuado. Podemos bajar un poco la intensidad de luz en clase, poner música tranquila e invitar al grupo a disfrutar del ejercicio. Podemos llevar al grupo a un estado de relajación o al menos de distensión, de manera que se facilite la aplicación imaginativa.

PASOS

1. Pedimos al grupo que cierre los ojos y busque una postura medianamente cómoda.

2. Les pedimos que piensen en su héroe o heroína favorita, la persona a la que más admiren por lo que ha logrado en la vida, una persona que les inspira. Pueden ser personajes ficticios del cine, cómics, televisión...; personajes de la historia o líderes religiosos; e incluso personas que conozcan personalmente, como amigos o familiares.

3. Les pedimos que elijan un objetivo que su personaje haya alcanzado cumpliendo su misión en la vida. Hacemos que se recreen imaginando la escena donde consigue ese objetivo, incluso que hagan una grabación mental de la escena, como si de una película se tratara, de medio minuto de duración aproximadamente.

4. Ahora van a proyectar esa película en la pantalla de su mente. Desde el principio al final y después en sentido contrario. Que pulsen el botón de pausa y congelen la imagen inicial.

5. Cada alumno va a entrar en su personaje, es decir, se va a convertir en él y va a representar su papel en la película. Es importante recrear los sentimientos del personaje, sus valores, sus principios, sus sensaciones... Cada uno desconecta el botón de pausa y se ve interpretando el papel de su héroe o heroína en la película.

6. Mientras permanecen en el personaje, hacemos que se pregunten cuáles son sus motivaciones, por qué ha actuado así para conseguir su objetivo, qué siente al plantearse ese objetivo, cómo encaja éste en la misión global de su vida, etc.

7. Les pedimos que vuelvan a ser ellos mismos y que reflexionen sobre los recursos y acciones que utiliza su personaje y que después ellos han puesto en marcha para alcanzar sus objetivos dentro de su propia misión. Esta parte pueden escribirla y después se pueden poner en común con el resto de compañeros.

La clave de esta técnica está en que los alumnos puedan experimentar las sensaciones satisfactorias que conlleva alcanzar el éxito o las metas que uno se propone en la vida.

La pasión de mi vida

Uno de los grandes problemas a los que se enfrentan los formadores, es la falta de ilusión de los alumnos, en general, por conseguir un objetivo vital. Como la técnica anterior, ésta es una técnica muy apropiada para despertar en los alumnos su propio entusiasmo interior y ayudarles a que averigüen qué es lo que les interesa ser y hacer en la vida, identificar cuáles son las cosas por las que incluso pagarían por hacerlas.

Pasos

1. Se trata de plantear a los alumnos que descubran cuáles son sus intereses, pasiones, amores... preguntándoles: «¿Qué pagarías por hacer si fueras multimillonario?». Les pedimos que se concentren a su vez en las sensaciones de entusiasmo y felicidad que sienten en su interior.
2. Dejamos unos minutos de reflexión.
3. Podemos recordarles el ejercicio anterior y pedirles que piensen en su héroe o heroína, tal vez comparten con ellos intereses, deseos u objetivos que van a facilitar la reflexión.
4. Les pedimos que escriban en un folio una lista de deseos e intereses, y que incluso las ordenen en grado de importancia.
5. Hacemos una puesta en común en gran grupo.

El motivador positivo

Es una técnica generadora de nuevos comportamientos. A diferencia de las técnicas presentadas anteriormente, ésta es una técnica más práctica que identifica comportamientos concretos y tareas cuya realización vamos posponiendo para un momento mejor que no termina de llegar, y al hacer esto nos sentimos culpables y tampoco disfrutamos.

Como vimos en el capitulo 1 el hecho de tratar de motivarnos diciéndonos «deberías» o «tienes que» es poco efectivo, además nos genera una gran culpabilidad cuando no logramos realizar la tarea. Éste es un estilo negativo de motivación, donde nos imponemos una especie de dictadura a nosotros mismos. Otro estilo negativo consiste en motivarse pensando en los desastres que ocurrirán si no realizamos la tarea o imaginando la tarea como una masa enorme de trabajo que nos abruma.

Por el contrario, podemos motivarnos con mayor facilidad cambiando las órdenes por invitaciones, cambiando el tono de voz impositivo por otro más agradable y estimulante. También es bastante eficaz sustituir los «debes», «tienes que»... por frases como «será agradable», «será útil», «yo quisiera», «me gustaría»... Así mismo, nos motiva más pensar en los beneficios que obtendremos al realizar las tareas e imaginar la gran tarea subdividida en tareas pequeñas, fáciles de realizar e incluso divertidas.

Esta técnica está indicada para motivarnos a realizar tareas que no nos gustan hacer (por ejemplo: fregar los platos, ordenar el escritorio, levantarnos por la mañana, realizar una búsqueda bibliográfica, elaborar una práctica), y que, si las hiciéramos, realmente nos aportarían ciertos beneficios.

Vamos a poner en práctica todos estos principios de motivación positiva trasladándolos a una técnica concreta.

Pasos

1. Preparar la clase, de manera que no haya ruidos y la luz sea agradable. Pedir a los alumnos que cierren los ojos y se pongan cómodos.
2. Dar las indicaciones de que vamos a imaginarnos a nosotros mismos realizando una tarea. Vamos a actuar como nuestros propios observadores.
3. Cada persona va a elegir una tarea que quiera motivarse a hacer. Es preferible comenzar con una tarea sencilla, como ordenar el escritorio. Una tarea que no nos guste hacer, pero que si hacemos nos supondrá una serie de beneficios.
4. Cada persona realizará un repaso de los beneficios que obtendrá, tanto los inmediatos como los futuros. Ahora cada persona ve y observa con claridad la tarea terminada y siente una gran satisfacción.
5. Dividir la tarea en varios pasos sencillos, cada uno los que estime oportunos para llegar a la finalización de su tarea.
6. Cada persona se imagina realizando la tarea paso a paso. Ve cómo disfruta del proceso, sabiendo que al final le esperan los beneficios.
7. Pedir que abran los ojos y que cada uno fije por escrito en un folio en blanco la fecha de inicio de la tarea para la que se acaban de motivar.

8. Al final cada participante puede comentar cuál es su tarea y la fecha que ha fijado.

Podemos sugerir que cuando cada persona realice su tarea fijada, lo comparta con el grupo, para potenciar la motivación a través del refuerzo social.

Medios para la formación

Los medios para la formación son soportes físicos y materiales que clasifican y transportan los mensajes educativos. Su función es actuar como canal de los vehículos de la formación.

Los medios son instrumentos que influyen en la transmisión educativa, en la comunicación dentro del aula, ya que actúan como facilitadores de ésta. Por ello, es importante hacer una clasificación de ello y ver las cualidades de cada uno.

Las investigaciones demuestra que de los cinco sentidos, la vista es el que mayor capacidad de retención tiene, por ello vamos a tener presente los siguientes datos a la hora de seleccionar los medios que utilizamos en el proceso de aprendizaje.

Porcentaje de datos retenidos por los alumnos:

- De lo que leen 10%
- De lo que escuchan 20%
- De lo que ven 30%
- De lo que ven y escuchan 50%
- De lo que se dice y discute 70%
- De lo que se dice y realiza 90%

Tipos de medios para la formación

Medios escritos

Libros, folletos, catálogos, revistas, trípticos, etc.

Son los recursos más antiguos y utilizados. Con ellos los alumnos pueden marcar su propio ritmo de aprendizaje. Tienen ventajas como: poder utilizarse en cual-

quier tiempo y lugar, tener un coste relativamente bajo, ser permanentes y consistentes, requerir una utilización silenciosa. Algunas de sus limitaciones son: el éxito del aprendizaje depende de las habilidades de lectura y puede generar problemas por la dificultad de abstracción de los símbolos. Por estas razones, es recomendable adaptar este tipo de medios al nivel de comprensión y conocimiento del alumnado.

Medios visuales

Pizarra, tableros, diapositivas, fotografías, papelógrafos, transparencias, etc.

La pizarra es el medio tradicional por excelencia cuyas principales funciones son: trasmitir información, reforzar el debate oral, aclarar dudas, centrar la atención. Es simple, eficaz y barato. Es adecuado para grupos no muy numerosos. Si se utiliza durante un tiempo prolongado puede generar pasividad en el auditorio, por lo que se recomienda un uso breve. Además, es importante escribir con letra grande y clara, a ser posible con colores, remarcar los puntos esenciales, subrayar, procurar no obstaculizar la visión, escribir sólo lo que se está hablando. No es útil si se utiliza de forma desordenada e ilegible.

El papelógrafo o pizarra de papel, tiene las mismas consideraciones que la pizarra clásica. Además, se debe añadir que las hojas se pueden ir pegando en la pared, de manera que sirva de recordatorio e incluso para poder comentarlas en sesiones futuras; también permiten que se puedan preparar antes de la sesión.

Las transparencias, a diferencia de las diapositivas, permiten presentar un material visual más versátil, sin necesidad de apagar la luz. Algunas ideas básicas para un uso más eficaz son: utilizar letras grandes y a ser posible mecanografiadas; incluir pocas líneas en cada transparencia, desarrollando una sola idea por transparencia; no utilizar monocromo, ni tampoco más de cuatro colores. A la hora de su presentación, no hacer una lectura literal, sino añadir comentarios. Una de las ventajas de su uso es que se gana tiempo, ya que se evita tener que escribir en la pizarra. Además, permite que el formador mantenga el «cara a cara», el contacto visual, con el auditorio, lo cual evidentemente facilita la comunicación con el alumnado. De hecho, este es uno de los grandes objetivos del «invento»: que el formador pueda mantener el contacto visual con el alumno mientras presenta los contenidos.

Medios auditivos

Radio, cintas de casete, cd, etc.

Pueden se útiles para reforzar el entrenamiento de ciertas habilidades, como las de comunicación o para introducir temas interesantes y fomentar un debate posterior. También para crear determinados "climas" o "ambientes".

Medios audiovisuales

Vídeo, televisión, cine, cañón, etc.

El vídeo es un medio cada vez más utilizado en formación, «una imagen vale más que mil palabras». Su fácil manejo y versatilidad hace que un uso puntual sea bien recibido por el alumnado. Para mantener la atención óptima, se recomienda no sobrepasar los 30 minutos de reproducción. Con una cámara, permite el visionado de ejercicios con posterioridad a su realización, aportando un *feedback* rápido y objetivo.

El cañón de proyección es un recurso potente que presenta infinidad de ventajas, como facilitar la asimilación del alumnado y disminuir el cansancio, ya que mantiene la motivación. Otra ventaja práctica es que permite hacer cambios «de última hora» en la presentación. Por otro lado, dada esa gran potencia, el cañón puede llevar a ser considerado como un fin en sí mismo y no como el recurso al servicio del formador que es, restando de esta forma protagonismo al propio educador.

En el epílogo de esta obra, el lector encontrará algunas reflexiones sobre la enseñanza virtual, relacionadas también con los medios para la formación.

«Cuando nada funciona»

Es posible que en un momento determinado el formador x haya preparado la sesión formativa y, empleando los medios formativos z; y es posible también que el formador x se encuentre el día de la sesión con que los medios z no funcionan (el rotafolios se ha terminado, no hay corriente eléctrica para conectar el retroproyector, el ordenador no tiene disquetera...). ¿Qué podría hacer el formador x?, ¿irse corriendo?, ¿poner una excusa?, ¿tirarse por la ventana? o ¿adaptarse? Probablemente, en estos casos, lo más inteligente sea adaptarse a la nueva situación intentando cubrir los objetivos educativos previstos. Para ello se pueden tener en cuenta las siguientes ideas clave:

- Los medios de formación están al servicio del formador; éste no puede convertirse en un esclavo de ellos. Si se tiene clara esta idea, se habrá dado el primer paso en la preparación para «cuando nada funciona».
- Tener preparado de antemano diversos formatos para una misma presentación: transparencias, PowerPoint, CD, etc.
- Llevar consigo un «kit de supervivencia»: 3-4 transparencias en blanco, fotocopias de cada hoja de presentación (esquemas de trabajo, ejemplos, casos prácticos...), 1 juego de rotuladores de colores para trasparencias y otro para pizarras *Vileda.*
- Dibujar en pizarra o papelógrafo los esquemas y dibujos de apoyo a la explicación. Y si no hay pizarra ni papelógrafos, cabe reutilizar los pósters o carteles de alguna campaña publicitaria, usando la parte posterior como verdaderas y muy útiles «pizarras de papel».
- Pasar directamente a la acción: poner a los alumnos a trabajar a partir de dos o tres nociones básicas.

Etapas del aprendizaje: escala de competencia

Para redondear este capítulo dedicado a la formación de cualquier tipo de habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes, es importante tener en cuenta que las personas vamos pasando por una serie de etapas en el proceso de aprendizaje en función de: a) ser consciente de estar realizando la tarea, y b) la competencia para realizarla. De esta forma podemos dividir el proceso de aprendizaje en 4 etapas:

Incompetencia inconsciente

La persona ignora lo que ha de hacer, además no tiene ninguna experiencia de ello.

- «No sé que no sé», «No me doy cuenta que lo hago mal».

En el caso del propio formador: no es consciente de que «eso» (por ejemplo, poner un «pero» detrás de una fase empática dicha a un alumno) lo hace mal.

En el caso del alumno: no es consciente de que «eso» (por ejemplo, poner un «pero» detrás de un halago a un compañero) lo hace mal.

Incompetencia consciente

La persona se va dando cuenta de lo que no sabe hacer. Es la fase más «dolorosa» e incómoda, aunque, por otro lado, es la fase en la que más se aprende y más atención requiere.

- «Sé que no sé», «Me doy cuenta que lo hago mal».

En el caso del propio formador: es consciente de que «eso» (por ejemplo, poner un «pero» detrás de una fase empática dicha a un alumno) lo hace mal. Aún lo sigue haciendo mal; la gran diferencia es que ahora se da cuenta (en ocasiones justo antes de decirlo y, a veces, cuando ya lo ha dicho).

En el caso del alumno: se da cuenta de que «eso» (por ejemplo, poner un «pero» detrás de un halago a un compañero) lo hace mal. Y aunque lo sigue haciendo mal se da cuenta de ello.

Competencia consciente

La persona mejora y es apto para una tarea o función, aunque debe estar atento para ir haciéndolo del modo adecuado. Esta fase requiere buenas dosis de paciencia y de motivación para entrenar, entrenar y entrenar.

- «Sé que sé», «Me doy cuenta que lo hago bien».

En el caso del propio formador: es consciente de que «eso» (por ejemplo, poner un «pero» detrás de una fase empática dicha a un alumno) ya no lo hace, pero como aún no lo ha automatizado tiene que estar muy pendiente del tema (y aún así, se le escapa algún «pero»).

En el caso del alumno: se da cuenta de que «eso» (por ejemplo, poner un «pero» detrás de un halago a un compañero) ya no lo hace mal. Eso sí, cuando va a llevar a cabo el refuerzo tiene aún que poner los cinco sentidos para que le salga bien.

Competencia inconsciente

El saber o habilidad que se tiene pasa a formar parte de los hábitos inconscientes, en mayor o menor medida. La persona realiza correctamente la tarea, sin que ello implique una gran atención a lo que se está realizando.

- «No sé lo que sé», «Ya no me doy cuenta que lo hago bien».

En el caso del propio formador: ha conseguido, por fin, automatizar la forma correcta de empatizar y acaba la frase en un punto evitando así poner una coma y el «dichoso pero» detrás.

En el caso del alumno: ha logrado finalmente, que después del halago al compañero ya no aparezca, para cargárselo, el «famoso pero».

La evaluación

Dada la importancia que tiene la evaluación para la mejora de la actuación formadora se retoma aquí dicho concepto y se amplía en el siguiente apartado.

Evaluar constituye una actividad imprescindible para mejorar el proceso de funcionamiento personal y profesional, y pretende valorar el resultado de la formación.

Características

La evaluación es un proceso que debe presentar las siguientes características:

- Continua
- Progresiva
- Sistemática
- Dinámica
- Bidireccional
- Cuantitativa, cualitativa
- Instrumental
- Útil
- Exacta
- Factible

La evaluación cumple una doble función. Por un lado, permite al formador obtener información acerca de la consecución de los objetivos programados, de las posibles causas que han dificultado la consecución de los objetivos, facilitando la reelaboración de objetivos y estrategias facilitadoras del aprendizaje. Por otro lado,

la evaluación también permite al alumno obtener información (retroalimentación) sobre qué está aprendiendo y cómo lo está aprendiendo, y de esta manera se consigue aumentar su motivación y satisfacción con el proceso de aprendizaje.

La evaluación puede ser inicial, cuando tiene una función diagnóstica y permite conocer cuáles son las potencialidades de los alumnos, competencias, conocimientos previos, destrezas, actitudes, motivaciones, etc. Puede ser final, cuando se hace una valoración general de la cantidad y calidad de los conocimientos, habilidades, actitudes, etc. adquiridos y/o modificados al término de la actividad formativa. Y siempre debe ser continua.

Una evaluación continua implica evaluar el proceso formativo paso a paso, valorando en cada momento la programación, métodos, técnicas, horarios, relación formador-alumnado, funcionamiento del aula y del centro, de manera que es posible poder reestructurar o adecuar cualquier aspecto programado a la situación real, aumentando las posibilidades de éxito final. Además es un tipo de evaluación que estimula la motivación, ya que previene el fracaso y evita la acumulación de errores, retrasos y dificultades. También permite que los alumnos se impliquen en el proceso evaluativo pues obtienen conocimiento de las actividades que tienen que realizar y de los propios procesos de evaluación de las diferentes unidades formativas.

Pasos a realizar

Los pasos a realizar en la evaluación continua son:

1. Recoger información a través de diversas técnicas y métodos de evaluación.

2. Interpretar dicha información.

3. Ajustar la intervención formadora.

Objetivos

La información recogida en el paso 1) puede tener varios objetivos:

a. Explorar la fatiga y el nivel de atención del grupo.

b. Establecer el nivel de participación.

c. Valorar la percepción de la utilidad de lo aprendido.

d. Determinar el nivel de satisfacción.

e. Valorar el nivel de aprendizaje real.

f. Determinar la destreza en la realización de una práctica.

g. Contrastar la reacción emocional ante ciertos mensajes.

h. Valorar un posible cambio de actitud.

Instrumentos de evaluación

Como se ha comentado en varios apartados, el aprendizaje de las personas puede articularse entorno a tres facetas principales: 1) los conocimientos o habilidades intelectuales; 2) las habilidades o destrezas prácticas; y 3) las actitudes o creencias.

Estos tres tipos de contenidos no condicionan el método de formación de manera determinante; hemos visto ya como no es imprescindible una metodología expositiva para aprender tal concepto o las ventajas/desventajas de..., sino que se puede utilizar un método interrogativo, incluso uno por descubrimiento. Aunque uno se va a adecuar más a ciertos contenidos y otro método será más indicado para otro tipo de contenidos (por ejemplo: un método demostrativo para mejorar una habilidad práctica).

Lo que dichos contenidos sí van a condicionar, de una forma más determinante, son los tres tipos de evaluaciones.

Evaluación de conocimientos

Se pretende evaluar el aprendizaje de conceptos y procedimientos a nivel intelectual, incluso se puede tratar de evaluar los procesos cognitivos que tienen lugar. Entre las pruebas que sirven para ello, están:

Pruebas objetivas

Consisten en la elaboración de una serie de preguntas o ítems enunciados de forma breve y que también son contestados brevemente por el alumnado.

Estas preguntas deben ser independientes entre sí (para contestar a una no se necesita la respuesta de otra), utilizar un lenguaje comprensible por todo el alumnado, que no sea ambiguo y que la respuesta no sea obvia y no se pueda contestar sin haber estudiado.

Las ventajas de este tipo de pruebas son la facilidad de aplicación y corrección, y la objetividad.

Los inconvenientes serían que no permiten evaluar procesos o desarrollos, sino exclusivamente resultados. Además es limitada la aplicación a ciertos contenidos más complejos.

Entre las pruebas objetivas se encuentran las pruebas de respuesta breve, de texto incompleto, de verdadero o falso, de correspondencia y de selección múltiple.

1. *Pruebas de respuesta breve*: se plantea una serie de preguntas que deben ser respondidas de forma breve, con una palabra, frase o símbolo...

   Ejemplo: ¿Qué verbo describe la acción de «ponerse en el lugar del otro»?

2. *Pruebas de texto incompleto*: se presenta un texto en el que se tiene que insertar una o varias palabras.

   Ejemplo: Los aspectos ..... son «la música» de la comunicación.

3. *Pruebas de verdadero o falso*: se presenta un enunciado y se tiene que responder sí o no, verdadero o falso.

   Ejemplo: Marque con una cruz la respuesta correcta.

   La comunicación honesta es más eficaz que la comunicación teatral: (V) (F)

4. *Pruebas de correspondencia*: se presentan dos conjuntos de ítems y se responde asociando por parejas los elementos de los dos conjuntos.

   Ejemplo: Una con flechas cada método de formación con lo que hace el formador en cada uno de ellos:

- Expositivo	Lanza preguntas que obliguen a buscar respuestas nuevas
- Demostrativo	Facilita materiales y guía el aprendizaje
- Interrogativo	Dice y hace «la verdad»
- Por descubrimiento	Expone, habla, dice «la verdad»

5. *Pruebas de selección múltiple*: se presenta un enunciado o pregunta y a continuación varias alternativas de respuesta y se responde seleccionando una de ellas.

   Ejemplo: Señala con un círculo la respuesta correcta.

   La técnica que se utiliza para modificar los pensamientos distorsionados se llama:

   a. Relajación progresiva

   b. Estudio de casos

   c. Reestructuración cognitiva

   d. Esquema de afrontamiento

   Para contrarrestar la incidencia del azar, es decir, la posibilidad de superar la prueba contestando al azar, al número de aciertos se le restan los errores y se divide por el número de alternativas de respuesta (N) menos 1:

$$\text{Resultado} = \frac{\text{Aciertos - Errores}}{\text{N - 1}}$$

Pruebas de ensayo

Permite al alumnado elaborar con su propio estilo personal, y enlazando de forma interdependiente los conocimientos adquiridos, la respuesta ante un planteamiento novedoso.

Entre las ventajas están que se evita la mera repetición memorística, y que son pruebas que favorecen la creatividad y permiten evaluar objetivos más complejos que las pruebas anteriores. Por contrapartida, hay que prestar especial atención en no caer en valoraciones subjetivas a las que dichas pruebas pueden prestarse.

Ejemplo: Analice las ventajas que para el formador tiene el verbo *preguntar*.

Permite al alumnado elaborar con su propio estilo personal, y enlazando de forma interdependiente los conocimientos adquiridos, la respuesta ante un planteamiento novedoso.

Entre las ventajas están que se evita la mera repetición memorística, y que son pruebas que favorecen la creatividad y permiten evaluar objetivos más complejos que las pruebas anteriores. Por contrapartida, hay que prestar especial atención en no caer en valoraciones subjetivas a las que dichas pruebas pueden prestarse.

Ejemplo: Analice las ventajas que para el formador tiene el verbo *preguntar*.

Evaluación de habilidades

Se pretende evaluar la propia ejecución de una actividad que implique destreza o bien el producto que se obtenga como resultado de dicha ejecución. Entre las técnicas están:

Escalas de calificación

Se presentan una serie de preguntas o enunciados sobre los rasgos o características que se van a evaluar y a continuación, una escala de opciones graduadas de menos a más, donde el formador va marcando su valoración.

Estas escalas pueden ser numéricas (las opciones son números) o gráficas (las opciones son categorías).

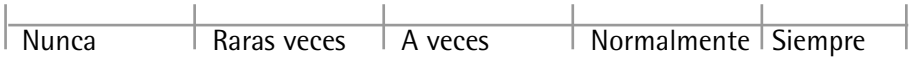
Ejemplo de escala numérica:

Expresa cercanía emocional al empatizar.



Ejemplo de escala gráfica:

¿Es objetivo en la descripción de la situación temida?



La ventaja es que simplifica el proceso evaluativo y como desventajas están, que los rasgos deben ser directamente observables y que se puede caer en subjetividades y prejuicios. Una forma de reducir dicha subjetividad puede ser la de realizar la evaluación por parte de diferentes evaluadores al mismo tiempo.

Lista de cotejo

Consisten en la elaboración de una serie de casillas cada una de las cuales especifica un aspecto claramente definido en la ejecución de una habilidad. La habilidad queda así dividida en pasos sencillos. Al lado de cada casilla o paso se coloca una distinción dicotómica SÍ/NO, de manera que se va tachando con una cruz a medida que se van dando los pasos consecutivos en la realización de la actividad.

Es una prueba fácil de aplicar. Implica tener muy desglosado el orden de los pasos a dar en la realización de la práctica y sólo se puede aplicar para evaluar actuaciones que admitan distinciones dicotómicas del tipo «sí-no».

Ejemplo: «Volver a pensar»

Características deseables:

Describe la situación que le genera malestar	SÍ	NO
Identifica las emociones que le provoca	SÍ	NO
Describe al menos un pensamiento por emoción	SÍ	NO

Hoja de evaluación de prácticas

Se elabora un cuadro donde se especifican las actividades a realizar en la práctica, los factores a tener en cuenta en cada actividad (método, calidad, acabado...) y los criterios de evaluación. Podemos considerarlo como una simbiosis de las dos pruebas anteriores (las calificaciones se presentan bien de forma dicotómica «sí-no», bien en forma de escalas).

PASOS

1. Se enumeran las actividades a realizar para llevar a cabo una práctica (por ejemplo: desarrollar un «volver a pensar»).
2. Se establece la puntuación máxima que se puede obtener en cada actividad según su importancia (por ejemplo: si el total de la práctica son 20 puntos, se pueden dar más puntos a la elaboración de pensamientos no distorsionados (8) que a la descripción de la situación (4).

3. Se especifican los factores relacionados con la ejecución de las actividades (por ejemplo: el método que utiliza para cada actividad de un «volver a pensar» y la calidad).

4. Para cada factor se establece una escala de puntuación.

5. La ventaja de esta prueba es que el proceso queda perfectamente sistematizado en función de la importancia de las actividades. Como se ha comentado en las pruebas anteriores, es conveniente tener cuidado en no caer en subjetividades.

HOJA DE EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS:

REALIZAR UNA REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA (VER CAPÍTULO 1)

PUNTUACIÓN MÁX. OBTENIDA	FACTORES ACTIVIDADES	MÉTODO	CALIDAD
4	SITUACIÓN	Describe la situación que le genera malestar No Pocos detalles Muchos detalles	Es objetivo en la descripción Sí No
5	EMOCIONES I	Identifica las emociones que le provoca Sí No	En un número adecuado Menos de 3 3 - 5 Más de 5
5	PENSAMIENTOS I	Escribe lo que piensa frente a la situación No Poco Mucho	Hay distorsiones Sí No
8	PENSAMIENTOS II	Elabora pensamientos alternativos Ninguno Pocos Muchos	Son pensamientos más elaborados que los pensamientos I Más Igual Menos
8	EMOCIONES II	Identifica las nuevas emociones generadas por los pensamientos II Sí No	Son emociones más positivas que las emociones I Más Igual Menos

Evaluación de comportamientos y actitudes

Se pretende evaluar la asunción real de valores y actitudes en el alumnado. Entre las pruebas se destacan:

Técnicas de observación

El formador observa los comportamientos que está realizando el alumnado y lo anota. Para ello hay que tener claro: qué se va a observar (definición objetiva de los comportamientos), a quién/es, en qué situaciones y/o condiciones, y los objetivos que se pretenden cubrir.

Dentro de las técnicas de observación se encuentran los anecdotarios, los diarios e informes, las listas de control y las escalas de valoración.

Anecdotarios

Se dispone de un registro donde se recoge una serie de hechos destacados producidos durante una actividad determinada, en relación con las actitudes, los intereses, adaptabilidad social, aprecios, etc.

Los pasos para su elaboración comienzan por determinar los aspectos a observar: el tiempo que va a durar la observación, dónde se va a realizar (aula, taller...), en qué situación/es, a quién/es, cuál es el incidente, qué se observa, etc.

En segundo lugar se elabora un registro o plantilla de observación que contenga dichos aspectos. Y por último se realiza la observación.

Es conveniente intentar ser objetivos en la descripción de hechos o acciones y no recoger opiniones ni juicios de valor.

Ejemplo:

Fecha/hora	Observado	Lugar	Situación/actividad	Incidente	Observación

Diarios e informes

Son fichas donde se recogen acontecimientos significativos, y si se cree conveniente, juicios de valor sobre los mismos.

Pueden consistir en una simple enumeración de actividades realizadas o una relación más estructurada.

Ejemplo:

Fecha: Situación: Actividad: Duración:
(Relato de lo observado)

Listas de control

Consiste en una estructura que contiene dos partes, una definida donde se recoge una serie de aspectos a observar; y otra formada por una escala cuantitativa donde se puede elegir el grado de especificación.

Los tipos de listas de control vienen definidas por el tipo de escala, pudiendo ser ésta numérica, si se anota el grado en que se da un rasgo o comportamiento; o de sí/no, si solamente se anota si un comportamiento o rasgo se manifiesta o no.

Ejemplo de numérica:

Tiene su material ordenado: 1 2 3 4 5

Ejemplo de sí/no:

Es puntual en la entrega de trabajos: SÍ NO

Ejemplo completo

Observado: **Observador:** Situación ..... Hora ..... Fecha		
Cumplimiento de tareas: - Es puntual en la entrega de trabajos - Es ordenado y limpio en sus trabajos - Busca excusas a la hora de realizar el trabajo - (Otros) -	**SÍ**	**NO**
Relación con los compañeros: - Escucha las aportaciones de los demás - Está dispuesto a colaborar - Se expresa con respeto hacia los demás - (Otros) -		

Escalas de valoración

Se presenta una lista de conductas a observar, seguidas de una graduación (grado con que se presenta cada característica o conducta a observar). En síntesis son una combinación de las listas de control y los anecdotarios. Las escalas, como pruebas anteriormente citadas, pueden ser descriptivas, numéricas o gráficas.

Las escalas de valoración pueden ser contestadas tanto por el formador, como por el propio alumnado.

Ejemplo de escala descriptiva:

Marque con una x la alternativa que más se ajuste a su caso.

Mis compañeros son:

☐ Muy educados

☐ Educados

☐ Poco educados

☐ Nada educados

Mi trabajo es:

☐ Aburrido

☐ (Otros)

Ejemplo de escala numérica:

Marque con una x donde corresponda (1 en menor grado, 5 grado máximo).

Mis compañeros son:

- Educados 1 2 3 4 5
- (Otros) .....

Ejemplo de escala gráfica:

Mi trabajo es:

- Aburrido .....
- Agradable .....
- Silencioso .....

Mínimo	Medio	Máximo

Técnicas de información directa

El alumnado proporciona información directa, respondiendo de forma oral o escrita a una serie de preguntas que describen algún aspecto de la conducta, especialmente en relación con las actitudes.

Entre las técnicas de información directa destacan la entrevista y los cuestionarios o inventarios.

La entrevista

Consiste en obtener información cualitativa del alumnado a través de preguntas respecto a sus actitudes, creencias, opiniones, preferencias, intereses...

La entrevista puede ser considerada como complementaria de otras técnicas y está especialmente indicada para establecer los primeros contactos, establecer puntos de vista, conocer inquietudes, intereses, temores...

Para llevar a cabo esta técnica, es conveniente preparar el espacio físicoemocional previamente, procurando que sea un ambiente tranquilo, sin ruidos o interferencias, agradable y de confianza; de este modo se conseguirá obtener información provechosa y fiable.

Para iniciar la entrevista es conveniente explicar al alumno el objetivo de la entrevista, de forma directa y con sinceridad, señalando también la confidencialidad de la misma. Se puede comenzar con una frase amable que invite al diálogo.

Durante la entrevista se debe tratar de mantener una actitud abierta y de escucha activa a lo que dice y a cómo lo dice, atendiendo a sus palabras, gestos y emociones. Es importante ir tomando notas, de manera que a la hora de realizar el informe no se olviden puntos importantes; para ello se puede explicar al alumno que nos parece interesante lo que está diciendo y que si no le importa, vamos a tomar anotación de ello. El formador permanecerá en silencio durante la mayor parte del tiempo, interviniendo para estimular el diálogo, resumir, dar retroalimentación, encauzar la conversación...

Una vez obtenida la información requerida, se finalizará la entrevista de una forma progresiva y sin brusquedades, explicando que la entrevista ha llegado a su fin y dando las gracias al alumno por su confianza y sinceridad.

Tipos de entrevista

- Estructuradas: se parte de una serie de preguntas establecidas previamente. Así mismo los objetivo, los contenidos de las preguntas y el modo de actuar del entrevistador está previamente determinado.

- Semiestructuradas: se parte de un guión preestablecido, aunque se puede ir modificando y flexibilizando, en función de los intereses y temas relevantes que vayan surgiendo y se quiera profundizar.

- No estructuradas: se parte de un objetivo previo, aunque el diálogo es fluido y espontáneo. Tanto el alumno como el formador pueden formular preguntas. Es la más cualitativa de todos los tipos.

Cuestionarios e inventarios

Consisten en la elaboración de una serie de preguntas o ítems que se formularán de forma idéntica a todas y cada una de las personas que lo cumplimentan.

CUESTIONARIOS

Son presentaciones escritas donde el alumno tiene que escribir sus opiniones, datos, actitudes, motivaciones, sentimientos o conocimientos.

Son fáciles, rápidos de aplicar y pueden ser respondidos por muchas personas a la vez. Como desventajas pueden estar la falta de sinceridad, y de adecuación del léxico a cada persona, y que no se pueden aclarar las respuestas dadas.

Es importante comenzar la presentación de un cuestionario dando instrucciones claras y precisas acerca de su cumplimentación, de forma que se eviten equívocos.

Los cuestionarios pueden ser escritos, si las preguntas y respuestas se presentan en papel; u orales, si se realizan a través de la comunicación verbal.

Además, pueden ser clasificados, en función de la forma de las preguntas presentadas, en cuestionarios de preguntas abiertas, cuando se da libertad al alumno en cuanto al formato de respuesta, que no está codificado; y de preguntas cerradas, donde la respuesta aparece codificada y el alumnado debe tachar con una x la alternativa elegida, o bien redondearla o bien usar alguna otra forma de señalización. Las respuestas, a su vez, pueden ser dicotómicas (sí-no) y de grado (muchas veces-a veces-pocas veces).

Ejemplo de pregunta abierta:

- ¿Qué le ha parecido el material de apoyo utilizado?

.....

Ejemplo de pregunta cerrada dicotómica:

- ¿Su opinión en relación con el material de apoyo utilizado es favorable?

SÍ NO

Ejemplo de pregunta cerrada de grado:

- ¿Cree que el material de apoyo utilizado es adecuado?

MUCHO POCO NADA

Inventarios

Se diferencian de los cuestionarios en que la presentación se realiza de forma más estandarizada, donde se indican una serie de alternativas en forma de proposiciones o afirmaciones, relacionadas con un rasgo determinado, en vez de emitirse una respuesta breve a una pregunta dada. Ante cada afirmación la persona puede marcar SÍ, NO o ? (no sabe).

Ejemplo de inventario:

	SÍ	NO	?
¿Se considera una persona responsable?	( )	( )	( )
¿Sabe trabajar en equipo?	( )	( )	( )
¿Soporta bien las críticas?	( )	( )	( )

Evaluación del curso

Como puede observarse, se ha hecho un repaso por los diferentes y principales tipos de evaluación que un formador puede realizar acerca de diversos aspectos del alumnado, como son los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y las actitudes. Además de evaluar al alumnado por parte del formador, también el alumnado puede evaluar otros aspectos relacionados con el curso, como son la organización, objetivos, participación, utilidad, apoyo bibliográfico...

Ejemplo de evaluación del curso por parte del alumnado

Se presentan a continuación una serie de enunciados, relacionados con el curso de formación recibido. Por favor, rodee con un círculo el número que más se ajuste a su opinión, teniendo en cuenta que la puntuación se presenta de mayor positivo (10) a menor negativo (0).

1. Expectativas del curso

El curso supera mis expectativas				El curso se adecua a mis expectativas			El curso es inferior a mis expectativas			
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

2. Organización del curso

El curso dispone de los medios y materiales para su buen funcionamiento				Falta algún tipo de medio o material			No hay los medios y materiales necesarios			
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

3. Programación del curso

Los contenidos de la materia dada se ajustan a los objetivos del curso				Algunas veces los objetivos del curso no se ajustan a los objetivos			Casi nunca los contenidos se ajustan a los objetivos			
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

4. Objetivos de cada sesión de trabajo

Siempre quedan claros los objetivos de cada sesión				A veces los objetivos no quedan suficientemente claros			Casi nunca quedan claros los objetivos del trabajo			
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

5. Teoría y práctica

Los aspectos teóricos del curso siempre se concretan en aplicaciones prácticas	Se concretan algunas veces en aplicaciones prácticas	Casi nunca se concretan en aplicaciones prácticas
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

6. Adquisición de los contenidos del curso

El formador siempre comprueba la adquisición de los contenidos de cada sesión	Sólo lo comprueba a veces	Casi nunca lo comprueba
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

7. Claridad en las exposiciones

El formador se expresa con claridad	A veces se le entiende, pero otras veces no	Sus exposiciones son siempre confusas
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

8. Amenidad en las sesiones

El formador plantea las sesiones de forma amena	A veces resultan amenas	No son amenas
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

9. Participación en el curso

Se fomenta siempre la participación directa de los alumnos	Algunas veces se fomenta la participación	Casi nunca se posibilita la participación
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

10. Atención a los trabajos de los alumnos

El formador da siempre importancia a los trabajos de los alumnos	Sólo en ocasiones les da importancia	Nunca les da importancia
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

11. Interés del curso

El curso mantiene el interés	Sólo mantiene el interés a veces	Casi nunca mantiene el interés
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

12. Ambiente del curso

En el curso hay muy buen ambiente	Hay un ambiente normal	Hay mal ambiente
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

13. Calidad de la formación recibida

La formación recibida ha sido de alta calidad	La formación recibida tiene una calidad media	No tiene calidad
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

14. Utilidad de la formación recibida

Considero que he recibido una formación útil	La formación recibida sólo tiene algunos aspectos útiles	No es útil
10 9 8 7	6 5 4	3 2 1 0

15. Satisfacción con la formación recibida

En general, la satisfacción con el curso es alta				La satisfacción es media			La satisfacción con el curso es nula			
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

16. Apoyo bibliográfico recibido

Los documentos bibliográficos son de gran apoyo				Algunos documentos sirven de apoyo			No sirven de apoyo			
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

En el cuadro 7, se ofrece una propuesta para el registro de estos 16 ítems a través de los cuales los alumnos evalúan distintos aspectos del curso.

Cuadro 7. Registro de los cuestionarios de evaluación del curso cumplimentados por el alumnado

Nombre del curso:

Formador:

Lugar de impartición:

Centro organizador:

Fecha de inicio:

Fecha de finalización:

Número de horas:

Número de alumnos:

Preguntas	Puntuaciones											
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Media
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
									Media general			

Conclusiones

- Se diferencian cuatro tipos de métodos básicos de formación, en función de cuál es el rol del formador y cuál el del alumnado: Expositivo, Demostrativo, Interrogativo y Por descubrimiento.

- Es fundamental devolver la pregunta al grupo siempre que sea posible, para dar «protagonismo» y «obligar a pensar» al alumno. Es una forma sencilla y eficaz de promover aprendizajes.

- Un alumno que no se siente mirado por el formador, se siente «ninguneado», desmotivado, y seguramente aprenderá menos (y sufrirá más).

- La mejor improvisación, en una sesión formativa, es aquella que está cuidadosamente preparada (y escrita ¡claro!).

- Cabe hacer énfasis en el verbo APRENDER, donde el sujeto es el alumnado, frente al verbo ENSEÑAR, cuyo sujeto es el formador.

- El alumnado es el protagonista principal de la formación (el «actor estrella») y el docente es un facilitador del aprendizaje (y como buen «director» está «detrás de la cámara»).

- Lo que más motiva a un alumno es aprender, y ahí sí puede intervenir el formador (sea cual sea la motivación que provoca «el entorno» o la que tenga el alumno «de entrada»).

- Las técnicas grupales no son un fin en sí mismas, sino un medio para conseguir ciertos objetivos: motivar, comprometer para la acción, despertar la creatividad, recopilar información (miedos, expectativas, preocupaciones, conocimientos, deseos, aspiraciones, metas...), inducir objetivos, fomentar la participación y comunicación, etc.

- Los instrumentos o pruebas de evaluación se diferencian en función del tipo de contenidos principales que permiten evaluar: conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas.

- Como decía Voltaire: «En docencia todos los estilos valen, todos menos... ¡el aburrido!».

CAPÍTULO 5
HABILIDADES PARA LA INTERVENCIÓN INDIVIDUAL EN FORMACIÓN

Facilitando cambios a través de la interacción personalizada con el alumnado

Introducción

En la cultura educativa de nuestro entorno se ha asumido históricamente que una de las funciones principales de los formadores es indicar a los alumnos qué comportamientos han de llevar a cabo para que sus «problemas formativos» (dificultades de aprendizaje, malos resultados en las evaluaciones, malas relaciones con el resto de compañeros, etc.) desaparezcan o disminuyan. En coherencia con esta perspectiva, se ha supuesto que una de las tareas principales de los alumnos sea seguir todas las indicaciones que han recibido por parte de los formadores; en definitiva, hacer lo que les han dicho que deben hacer. Sin embargo, y aunque los alumnos quieran que su formación mejore, es frecuente que no sigan los consejos recibidos, o bien no los sigan con la regularidad deseada.

Desde la orilla de los formadores, se suele escuchar que el problema de la no mejora de aprendizajes, rendimientos y relaciones, se debe en gran medida a que el alumnado no asume la responsabilidad que tiene respecto a su propia conducta, y que traslada esa responsabilidad a los formadores, creyendo, de una forma casi mágica, que sus aprendizajes mejorarán «yendo a clase»; «dejándose hacer» (clases magistrales, pruebas evaluativas, consejos bienintencionados...) pero sin querer «hacer» (utilizar métodos de estudio eficaces, entrenar determinadas habilidades...).

Asumiendo este «diagnóstico» sobre las conductas del alumnado, y sin olvidar el peso que tienen otros factores bien comprobados (ver modelo PRECEDE en el capítulo 2), cabe preguntarse:

- ¿Qué se podría hacer por parte de los formadores para que el alumnado asuma mayores cotas de responsabilidad sobre su propia conducta?

Parece que insistir, tratar de convencer con argumentos y amenazar con los peligros, no suele tener demasiado éxito, a la hora de motivar a las personas para que lleven a cabo los comportamientos que un aprendizaje eficaz implica. Sobre todo cuando los aprendizajes son complejos y cuando suponen tener que cambiar hábitos bien instaurados.

- ¿Puede ser que la actitud pasiva del alumnado se alimente de la actitud directiva de los formadores?

- ¿No nos sentimos las personas más comprometidas con una acción cuando hemos sido nosotros mismos quienes hemos decidido realizar esa acción?

- ¿Y si en vez de decirles lo que tienen que hacer, les ayudamos a decidir lo que quieren y pueden hacer?

La última pregunta del epígrafe anterior es precisamente la propuesta del principal instrumento de intervención individual que en este capítulo se va a desarrollar (el Decálogo de motivación para el cambio): trasladar al alumnado el poder y la responsabilidad de tomar activamente decisiones acerca de los comportamientos que influyen sobre su aprendizaje.

En realidad, siempre es el alumno quien decide finalmente realizar o no realizar determinados comportamientos (estudiar, tomar apuntes, participar en la actividad grupal, acudir puntualmente a clase, etc.), pero esa decisión se toma frecuentemente de una forma poco consciente. Y es que una cosa es escuchar lo que te dicen que tienes que hacer («me ha dicho el *profe* que haga esto»), y otra, muy distinta, decidir lo que vas a hacer («voy a hacer esto»). Para facilitar ese salto, el Decálogo trata de motivar a las personas para que tomen decisiones con el asesoramiento educativo necesario.

Desde esta perspectiva, la función esencial del formador sería facilitar y asesorar (no dirigir) la toma de decisiones del alumnado, y la función de éste, tomar esas decisiones convirtiéndose en protagonista principal del aprendizaje. En la experiencia de los formadores es frecuente observar que cuanto más se insiste para que el alumnado realice una determinada conducta, menos opciones se le deja

para que lo pueda decidir por sí mismo; ayudar a decidir es incompatible con insistir a una persona para que realice un determinado comportamiento.

¿Y si el alumno decide no llevar a cabo los comportamientos asociados a un proceso formativo eficaz? En ese caso, el formador puede tener la seguridad de que con una actitud más directiva, tampoco habría conseguido que el alumno realizara esos comportamientos.

Facilitar que el alumnado tome las decisiones tiene, al menos, cuatro grandes ventajas

- Favorece una actitud más activa y responsable sobre el propio proceso educativo, por parte de los alumnos.
- Las intervenciones serán más realistas, más adaptadas a las posibilidades y motivaciones de cada alumno, y por lo tanto más realizables.
- Si es el alumnado quien decide, la cuestión ya no es si «me hace caso o no me hace caso», sino que «ha decidido esto o lo otro». Y ello hace que los formadores se suelan sentir menos desautorizados y menos frustrados.
- Si el alumno percibe que el formador está dispuesto a «admitir» o aceptar sus decisiones y actuaciones, se sentirá menos impulsado a tener que «mentir» para evitar el enfado y los consiguientes «sermones» de los formadores. Favorecer que los alumnos puedan decir «la verdad» (lo que realmente están haciendo) es imprescindible para que los formadores puedan seguir favoreciendo la toma de decisiones del alumnado.

Tareas previas a la aplicación del Decálogo de motivación para el cambio

Para poder aplicar el instrumento de intervención individual que denominamos el Decálogo de motivación para el cambio, es necesario que previamente el formador realice tres tareas:

a. Investigar en las entrevistas previas, qué tipo de elementos pueden estar afectando a cada alumno, y las conductas, cuyo cambio se pretende motivar. Se recomienda para ello seguir el esquema del modelo PRECEDE presentado en el capítulo 2. De esta manera, además de entender por qué un alumno tiene dificultades a la hora de realizar algunas conductas, se obtiene la información necesaria para seguir cada uno de los pasos del instrumento que se va a presentar en el siguiente apartado.

b. Intervenir sobre los pensamientos distorsionados y las emociones negativas que se hayan detectado en el alumno (en el apartado siguiente se explica una técnica para llevar a cabo dicha intervención), ya que es posible que ciertos pensamientos y emociones puedan interferir en la consecución de un cambio de comportamiento, por las connotaciones ansiógenas e incapacitantes que puedan desencadenar.

c. Intervenir sobre las lagunas de información que se hayan detectado; asegurarse de que el alumno tenga, al menos, información correcta y completa acerca de todas las cuestiones relacionadas con la conducta que se quiere motivar: en qué consiste, qué consecuencias puede tener a medio y largo plazo no realizarla, cómo se puede llevar a cabo, etc. (ver capítulo 3 sobre comunicación).

Dado que las tareas a) y c) han sido ya desarrolladas en los capítulos 2 y 3 respectivamente, vamos a profundizar a continuación en la tarea b).

Intervención sobre los pensamientos distorsionados y las emociones negativas del alumno

En muchas ocasiones nos enfrentamos a situaciones donde es «el otro» (el alumno, el familiar, otro formador...), el que sufre malestar emocional, ya sea estrés, ansiedad, depresión... y es cuando le toca al formador, intentar «echar un cable» para que el otro se sienta mejor y para que luego pueda desarrollar más eficazmente sus tareas profesionales.

Para ello hemos diseñado un sistema de intervención sencillo y estructurado, de fácil aplicación que ayude a asumir esa función de soporte emocional del otro, con la mayor eficacia y al menor coste personal posible.

Si damos un repaso al comportamiento de los padres y madres, frente a las emociones de sus hijas y de sus hijos, podemos encontrar que sólo una minoría ejerce como tutores emocionales, explicando a sus hijas e hijos qué son las emociones y cómo se puede hacer frente a ellas, y facilitando que éstos, a su vez, puedan contarles lo que sienten, lo que les preocupa, sus miedos, temores o dudas.

Como dice Goleman, el gurú de la inteligencia emocional, «los padres hablan cada vez menos con sus hijos, no se interesan por su mundo interior; las familias están rotas y los niños viven difíciles situaciones de incomunicación y aislamiento». La

única solución, según este autor, está en manos de los educadores, de cualquier ámbito, ya sea universitario, escolar u otros. No podemos permitirnos el lujo de que las jóvenes generaciones se conviertan en «analfabetos emocionales».

Es de suma importancia, hoy en día, una buena educación en inteligencia emocional, para que los alumnos puedan solucionar con éxito sus problemas y mejorar la convivencia familiar, así como en el ámbito educativo (escuela, instituto, universidad, academia), y que en definitiva, sepan diferenciar entre lo que piensan, lo que sienten y lo que hacen, y aprendan a intervenir en cada uno de esos apartados. Para alcanzar el éxito y conseguir resolver los problemas de la vida diaria no basta con un elevado cociente intelectual; además de éste, también es necesario, incluso más relevante, poseer un buen entendimiento y desarrollo de habilidades emocionales.

En algunos países occidentales podemos encontrar numerosos ejemplos de inclusión, en diversas instituciones educativas, de asignaturas como habilidades sociales, autocontrol emocional, empatía, cooperación. Entre las mejoras que estas conclusiones han conllevado, se han podido identificar:

- Menor agresividad.
- Menor propensión al consumo de drogas.
- Mayor autocontrol.
- Mayor sociabilidad.
- Aumento en la disposición para el trabajo en grupo.
- Mejor salud física, mental y social, en general.

En España, salvo contadas excepciones en las que se realiza de forma trasversal, este tipo de formación no se imparte, y hay que esperar a ser adultos para recibir algún tipo de educación formal, relacionada con el mundo de lo emocional. Es por ello que les invitamos, a ustedes formadores, a realizar siempre que sea posible, esta labor de educación emocional tan importante para el futuro personal y profesional de los alumnos, o al menos compartirla con el resto de los profesionales (psicólogos, orientadores), si los hay, que también están implicados en ella.

Podemos ponernos en la piel del formador para comprender que, a veces, puede resultar angustioso enfrentarse a casos difíciles, donde el formador amplía su rol y se convierte en consejero y orientador. De esta forma, el soporte afectivo que

se presta al alumnado puede convertirse en una carga pesada en las espaldas del formador a la hora de resolver conflictos personales de los alumnos, especialmente si no se cuenta con las herramientas apropiadas que faciliten dicha labor.

También hay que resaltar que realizar intervenciones educativas en el campo de las actitudes es una tarea compleja que requiere una disposición de apertura al cambio por parte del alumno. Es decir, para modificar actitudes es importante que la persona vea el cambio como una oportunidad para aprender más sobre sí misma y para desarrollar inteligentemente nuevas actitudes que le aporten beneficios personales. Si por el contrario, la persona percibe este cambio como un cuestionamiento de sus creencias, valores, normas de conducta, etc., posiblemente ofrezca ciertas resistencias a cambiar de entrada. Por ello, el formador debe resaltar los beneficios de un cambio de actitud más inteligente.

El educar a personas que han aprendido a volver a pensar y a volver a sentir, conlleva importantes ventajas, ya que va a favorecer un clima sin tensiones en las aulas, y en definitiva, va a fomentar la madurez de los alumnos y a facilitar su aprendizaje y motivación.

Esta tarea, que a primera vista resulta un tanto abrumadora, puede ser afrontada con ayuda de las técnicas que se despliegan a lo largo y ancho de este manual:

- En primer lugar, hemos visto cómo hacer frente a las propias emociones de los formadores, incluyendo las derivadas de tener que hacer de soporte emocional para otros. Para ello cuentan con un capítulo específico y ampliamente desarrollado anteriormente (ver capítulo 1).

- La segunda cuestión, que es la que nos ocupa específicamente en este apartado, es la de hacer frente a las emociones del «otro» cuando se encuentra en una situación emocional negativa. Es decir, cómo ayudamos al otro a que supere un estado emocional negativo, y deje de sentirse «mal».

Imaginemos que la secuencia de escenas pudiese comenzar con una frase del tipo: «estoy fatal», formulada por parte del otro, como si del guión de una película se tratara. El objetivo final, es decir, cómo nos gustaría que terminase la película, tiene que estar encaminado a conseguir que, al preguntarle al otro, al final de la conversación: «... dime, y ahora, ¿cómo te sientes?», el otro conteste algo del estilo de: «mejor», «bastante mejor» , «muchísimo mejor»...

Para desarrollar el resto de las escenas nos ayudaremos de las habilidades de comunicación (ver capítulo 3), autocontrol emocional (ver capítulo 1), y la eva-

luación de pensamientos, que es la técnica específica que introduciremos como novedosa en este apartado y que será de gran utilidad a la hora de modificar los pensamientos negativos que (el otro) el alumno comunica al formador.

La evaluación de pensamientos consiste en valerse de los pensamientos negativos que el otro nos comenta para evaluarlos en términos de validez y utilidad, de manera que consigamos a través de una serie de preguntas, que el otro cambie los pensamientos negativos por otros más correctos, objetivos, realistas y adaptativos.

A continuación se presenta una serie de preguntas orientativas que podemos utilizar para conseguir dicho objetivo, aunque se pueden utilizar otras similares que se nos ocurran. Otras preguntas de las que se presentan, nos pueden ayudar a identificar pensamientos adicionales que no hayan aflorado anteriormente en el trascurso de la conversación. También presentamos preguntas que ayudarán a inducir respuestas apropiadas y que «el otro» no se había planteado con anterioridad: las preguntas dicotómicas.

Preguntas orientativas

Preguntas que evalúan la validez y objetividad de los pensamientos

- «¿Cuántas veces en el último mes (año) te ha ocurrido eso?»
- «¿Qué evidencia existe a favor de este pensamiento?» «¿Qué datos posees?» «¿Qué pruebas tienes?»
- «¿Qué evidencia existe en contra de ese pensamiento?» «¿Qué datos?» «¿Qué pruebas?»
- «¿Cuál es la probabilidad de que ocurra lo que temes?»
- «¿Cuál es la probabilidad de que estés interpretando correctamente la situación?»
- «¿Existen otras interpretaciones alternativas?»
- «¿Hay otra forma de enfocar esto?»
- «¿Cuál es la probabilidad de estas otras interpretaciones?» «¿Qué evidencia hay a favor y en contra de ellas?»
- «Si otra persona estuviese en tu lugar ¿qué le dirías para que interpretase de forma correcta la situación?»

Preguntas que evalúan la utilidad de los pensamientos

- «¿De qué te sirve pensar eso?»
- «¿Te ayuda este pensamiento a conseguir tus objetivos?»
- «¿Te ayuda este pensamiento a solucionar el problema?»
- «¿Te ayuda este pensamiento a sentirte bien?»
- «¿Cómo influye este pensamiento en lo que sientes y en lo que haces?»
- «Pensar en esto ¿te es de provecho o te sirve de estorbo?»
- «Si este pensamiento lo tuviese otra persona ¿qué le dirías para ayudarla a afrontar la situación?»
- «Si las cosas son realmente así ¿qué puedes hacer para cambiarlas, como puedes resolver la situación?»

Preguntas que indagan sobre otros pensamientos negativos que permanecen ocultos

- «¿Qué otras cosas crees que podrías pensar ante el hecho de...?»
- «Incluso si eso es verdad, ¿hasta qué punto es malo?» «¿Es una catástrofe?»
- «¿Qué podría ocurrir si las cosas fuesen realmente de esa manera?»
- «¿Qué consecuencias tendría si ocurriese lo peor que crees que puede pasar?»
- «Si esto es así ¿merece la pena alterarse de este modo?»
- «¿Estás pensando algo más?»

Preguntas dicotómicas que pretenden inducir algunas respuestas

- «¿Crees que este pensamiento te ayuda a sentirte mejor...o peor?»
- «¿Quieres sentirte deprimido...o no?»
- «¿Quieres resolver esta situación...o no?»

Sesión ejemplo: trabajando desde su «estoy fatal»

A continuación vamos a describir la secuenciación de una sesión donde la otra persona comienza con «estoy fatal»; es decir, qué pasos vamos a dar para tratar que el otro termine sintiéndose mejor, al finalizar la conversación.

Pasos

1. Traducir el «estoy fatal» del otro a emociones concretas

Podemos ayudarnos con preguntas de tipo «¿cómo te sientes?», «¿podrías concretar qué sientes?», o aproximarnos de forma cautelosa «entonces lo que sientes es algo como...».

También le podemos pedir que escriba las emociones en un folio. A veces es útil mostrarle el listado orientativo de posibles emociones (ver anexo I).

Cuando el otro expresa sus sentimientos es un buen momento para empatizar, teniendo en cuenta que son especialmente importantes las siguientes ideas clave:

- No ir contra sus sentimientos, no subestimarlos ni ridiculizarlos.
- Expresar comprensión ante sus sentimientos.

  «Comprendo que esta noticia te haga sentir...»
- Señalar la normalidad de sus sentimientos.

  «Muchas personas en tu caso sienten que...»

2. Identificar los pensamientos que provocan las emociones anteriores

Podemos ayudarnos de preguntas del tipo:

- «Cuando sientes esto ¿qué es lo que piensas?»
- «¿Qué pasa por tu mente...?»

Es conveniente que el propio alumno se dé cuenta de la correlación entre pensamiento y sentimiento, con sus propios ejemplos:

- «¿Te sentías igual el primer día que llegaste a clase cuando pensabas que aquello era horroroso, que cuando al cabo de dos semanas empezaste a pensar que el tiempo que tenías que pasar allí podrías aprovecharlo para...?»

3. Evaluar si hay distorsiones (pensamientos automáticos negativos)

(Ver epígrafe correspondiente en el capítulo 1).

4. Conseguir que el otro «vuelva a pensar y vuelva a sentir»

A través de las preguntas, de la empatía... Es decir, vamos a aplicar las Habilidades de comunicación, las Habilidades de autocontrol emocional y la técnica de Evaluación de pensamientos.

Ejemplo:

- «Siempre pasa lo mismo, soy un tonto... todo el mundo se quiere aprovechar de mí, claro, como saben que hago las tareas que nos mandan, van a ver si pueden copiarse y después, ¡me dan la patada!...»
- *«¿Realmente todos los compañeros que se acercan a ti van a aprovecharse?»*
- «Hombre, supongo que no todos, también tengo buenos amigos que me aprecian por lo que soy.»
- *«¿Cuántas veces ha ocurrido que has dejado tus ejercicios a un compañero y te ha dado de lado?»*
- «No sé, igual no han sido muchas, bueno la verdad es que si lo pienso es la primera vez que me ocurre, pero es que me ha dolido mucho.»
- *«¿Crees que si hubiese pensado desde el principio que es la primera vez que pasa, te habrías sentido igual?»*
- «No, la verdad es que no, me doy cuenta de que hay mucha gente que me aprecia.»
- *«¿Es posible que haya dejado de hablarte por otra razón diferente?»*
- «Puede que este chico tenga sus propios problemas y ha dejado de relacionarse conmigo. Creo que voy a intentar averiguar qué le pasa, tal vez incluso le podría ayudar y si no es así, pues no tiene tanta importancia, no tengo que caerle bien a todo el mundo...»

Comenzaremos a modificar el pensamiento más fácil de reestructurar y poco a poco iremos a lo más difícil, de este modo conseguiremos que el alumno se motive, a la vez que también lo haga el propio formador. De este modo, aumentarán las posibilidades de reestructurar pensamientos más difíciles.

5. Evaluar la intervención

La sesión habrá sido un éxito si termina de una forma parecida a:

Formador: *«¿Cómo te sientes ahora».*

Alumno: «Mejor, mucho mejor, más tranquilo».

6. Finalizar la sesión

A veces nos encontramos con que tenemos dificultad para llegar a un final tan estupendo como el anterior. En este punto pueden surgir dudas sobre cuándo y cómo acabar la sesión.

¿Cuándo terminar la sesión?

- Cuando no hay forma de cambiar alguno de los pensamientos distorsionados que hemos identificado.
- Cuando estoy cansado, puedo dejarlo para otro momento (ayudar al otro a «volver a pensar» y «volver a sentir» puede ser agotador).

¿Cómo acabar?

- Recuperando y reforzando algo positivo que se haya conseguido reestructurar.
- Recomendando entrenamiento de las habilidades y técnicas puestas en marcha, de manera que el alumno las pueda generalizar a otras situaciones de su vida cotidiana. Podemos sugerir que practique «en casa», en situaciones de baja implicación emocional o fáciles de abordar (por ejemplo, la pérdida de un CD o la rotura de la mochila).

A fin de conseguir que los resultados de la intervención individual anterior, para intentar modificar los pensamientos distorsionados y las emociones negativas del alumno, se generalicen en cualquier situación problemática futura, se puede entrenar al alumno para que sea él mismo el que realice el cambio.

Para ello es conveniente explicar el funcionamiento de la técnica «volver a pensar», paso a paso, y que sea el propio alumno quien lleve a cabo su aplicación personal.

Este tipo de entrenamiento facilita y promueve la autonomía y la responsabilidad del alumno sobre sus propias emociones, pensamientos y actuaciones.

Se puede plantear realizar un seguimiento parcial, fundamentalmente las primeras veces que el alumno utiliza la técnica, de manera que a partir de un número limitado de revisiones sea el alumno, individualmente, quien la ponga en práctica sin ayuda del formador.

También existe la posibilidad de que el formador realice una revisión ocasional futura, si el alumno así lo requiere. Para ello dejaremos abierta esa puerta, de manera que el alumno no sienta que a partir de un momento determinado el formador ya no se va a ocupar más de él.

Una vez el formador ha realizado las tres tareas previas citadas, llega el momento de pedir el cambio de comportamiento.

El Decálogo de motivación para el cambio

Como su nombre indica, este esquema de intervención consta de diez pasos. Los primeros cuatro, constituyen pistas preparatorias de la intervención. A partir del punto cinco, el instrumento propone qué elementos de la comunicación utilizar en la entrevista con el alumno, para tratar de promover su toma de decisiones.

Punto 1. Elegir un momento y lugar adecuados

En cuanto al momento, es deseable elegir uno en el que tanto formador como alumno, no estén afectados por alteraciones emocionales. Si por ejemplo, el formador se siente enfadado porque el alumno ha llegado tarde a clase los últimos días o por cualquier otra causa, es preferible no plantear el Decálogo en ese momento, pues es muy probable que las palabras se conviertan en reproches y el tono suene amenazador, lo cual a su vez produce en la otra persona actitudes de defensa. Si es el alumno el que está afectado por alguna alteración emocional, también es preferible retrasar la intervención ya que las alteraciones emocionales distorsionan la recepción de los mensajes y la capacidad cognitiva para tomar decisiones realistas (en el capítulo 1 se ofrecen diversos contenidos teóricos y prácticos para manejar las alteraciones emocionales de «unos» y de «otros»).

Es también muy importante elegir un momento en el que ambas personas dispongan de, al menos, 15 minutos para poder dedicarse exclusivamente a la cuestión que se va a plantear.

En cuanto al lugar, es fundamental tener muy en cuenta factores como la privacidad, la intimidad y la confidencialidad.

Punto 2. Ir de uno en uno

Para el éxito de la intervención es crucial plantear los problemas, y la consecuente necesidad de cambiar determinados hábitos, de uno en uno; el riesgo de pedir varios cambios a la vez, es el de producir en el alumno sensaciones de agobio y desbordamiento que le pueden llevar a decidir no realizar ningún cambio («romper la baraja», «pasar del tema»).

Si existen varios comportamientos que es necesario cambiar (que suele ser lo más habitual), es más efectivo priorizar uno, y cuando esté instaurado, tratar de plantear el siguiente cambio. Lo ideal suele ser priorizar aquellos cambios que menos esfuerzo van a suponer para el alumno, pero, a veces, hay que seguir el criterio del cambio más urgente, porque así lo requiere la situación.

Punto 3. Preparar de antemano la intervención

Improvisar la intervención no suele dar buenos resultados; resulta más eficaz decidir previamente cuándo y cómo (con qué argumentos y alternativas) se le va a plantear la necesidad de cambiar de conducta. La inercia de la costumbre, suele llevar a los formadores a expresar al alumno lo que debería hacer, en vez de ayudarle a que tome por sí mismo una decisión al respecto.

Preparar de antemano y por escrito el guión que a partir del punto 5 se propone (sobre todo las primeras veces que se pone en práctica), es una forma eficaz de controlar esta tendencia instaurada de decir a los alumnos lo que deberían hacer.

Punto 4. Crear un ambiente distendido

Al inicio del encuentro, se recomienda tratar de crear un ambiente cálido, acogedor. Para ello se puede, por ejemplo, iniciar una conversación sobre temas relacionados con la vida familiar y/o profesional del alumno. Es importante evitar, nada más verse, empezar a plantearle la necesidad de cambiar determinados comportamientos. Al fin y al cabo se va a realizar una crítica, aunque sea constructiva y no acosadora, a un comportamiento suyo; por lo que crear previamente un ambiente acogedor, va a aumentar la receptividad del alumno. Y éste es un objetivo prioritario en este momento del Decálogo: que «el otro» escuche.

Un ambiente cálido y acogedor, también se consigue a través de señales no verbales como la sonrisa, la mirada, o sentándose de una forma relajada y abierta a la escucha y al contacto interpersonal.

A partir del siguiente punto, empieza la intervención propiamente dicha. Para ilustrarla se va a utilizar el siguiente ejemplo: Fernando es un Médico interno residente (MIR) que, de forma reiterada, llega tarde a las sesiones clínicas que se realizan en su hospital.

Punto 5. Describir la conducta del alumno

- *«Cuando llegas tarde a las sesiones clínicas, ...»*

En este punto se trata de concretar la conducta que está teniendo consecuencias negativas sobre su proceso formativo, utilizando la información obtenida en las entrevistas anteriores.

Es necesario señalar que la frase termina en una coma (es una frase no cerrada); si terminara en un punto («Llegas tarde a las sesiones clínicas»), resultaría más agresiva porque suena a reproche. Iniciar la frase con un «cuando...» evita tener que cerrar la frase, y a la vez, evita tener que entrar en detalles (y por lo tanto en discusiones) acerca de la frecuencia con la que se da esa conducta.

Es también muy importante no juzgar la conducta utilizando términos valorativos («Cuando llegas TAN TARDE a las sesiones clínicas», o «SIEMPRE llegas tarde a ...»). Por el contrario, es mejor tratar de utilizar términos que sean descriptivos.

Punto 6. Señalar consecuencias negativas que tiene la conducta para el alumno (el problema para él)

- *«... Sueles tener problemas para seguir la marcha del curso, te sientes incómodo, y a veces incluso lo pasas mal porque te parece que los demás te miran con mala cara...»*

Se trata de indicar al alumno, qué consecuencias problemáticas está teniendo su conducta. Es muy importante ser escuetos, para facilitar la atención de la persona; ahora no es el momento para explicarle qué problemas tiene, ya que se supone que esto ya se ha hecho previamente o incluso es la misma persona la que lo ha expresado previamente. Ahora de lo que se trata es de tomar decisiones al respecto. Los puntos 5 y 6 sirven para centrar la cuestión.

En este instrumento (el Decálogo), se define como problema, NO lo que hace o deja de hacer el alumno (la conducta), sino las CONSECUENCIAS que dicha conducta conlleva. Si se definiera como problema el comportamiento de la persona, la única salida sería que cambiara «esa» conducta; si el problema son las consecuencias, las opciones de solución pueden ser más amplias aunque también incluyan el cambiar esa conducta. De esta forma, se le facilita al alumno decidir cuál va a ser la salida más asumible para él.

Por otro lado, es importante recordar que las consecuencias de conductas como no participar en las tareas grupales, no llegar puntualmente a las sesiones formativas, etc., suelen ser múltiples, especialmente en el plano «emocional» (autoimagen, autoestima) y en el plano «social» (relación con el resto de compañeros y con los formadores, etc.). Lo relevante en el punto 6 del Decálogo es subrayar (no inventar ni exacerbar) aquellas consecuencias que se sabe que son importantes para ese alumno concreto, aunque no lo sean necesariamente para el formador.

En el ejemplo propuesto, las consecuencias se han centrado en las dificultades para seguir el proceso formativo, la aparición de emociones desagradables, y la posible respuesta negativa por parte del entorno. Es decir, es crucial saber resaltar aquellas consecuencias que, por lo que se sabe de esa persona, sí va a vivir como problema (y ello el formador, lo ha averiguado al hacer el diagnóstico conductual -capítulo 2- previo al Decálogo).

Es recomendable tratar de no dramatizar ni exagerar cuando se señalan las consecuencias negativas del comportamiento de los alumnos, pues pueden vivirse como amenazas o intentos de producir miedo, ante lo cual, es muy probable que la persona responda negándolos y dejando de escuchar al formador.

Punto 7. Empatizar con su conducta

- *«...Yo entiendo que los días que vienes a la sesión recién salido de la guardia te cueste más llegar puntual. Y también entiendo que, a veces, las sesiones resultan algo monótonas y reiterativas...»*

En este punto se trata de ponerse en el lugar del alumno y trasmitir entendimiento acerca de las dificultades que en otro momento haya expresado para llevar a cabo la conducta.

Cabe recordar, tal y como se detallaba en el capítulo 3, que empatizar no implica estar de acuerdo. También es muy importante tratar de evitar el «pero» des-

pués de la empatía («yo te entiendo, pero...»), ya que anula el efecto de la misma. Para ello, es recomendable preguntarse primero si se entiende la postura de la otra persona, y si es así, expresar dicho entendimiento, terminando la frase empatizadora en un punto.

Si resulta imposible entender la posición de la otra persona, a pesar de haberlo intentando, es preferible saltarse este paso, ya que si no, es muy probable que la comunicación no verbal transmita poca credibilidad, y que se «escape» el «pero», seguido por interminables argumentos acerca de lo pernicioso de la conducta.

En este sentido, se sugiere que el formador, al aplicar el modelo PRECEDE (capítulo 2) cuando lleva a cabo el diagnóstico previo a la intervención, intente identificar el mayor número posible de dificultades, miedos, temores y preocupaciones en relación con la conducta, pues cuantos más detecte, más probable será que haya alguno que realmente «entienda» y que por lo tanto le permitan empatizar con el alumno.

La empatía expresada con credibilidad, tiene como efecto un acercamiento emocional al alumno, que hace que aumente su grado de confianza y compromiso. Además, si se empatiza con la conducta de la persona, se evita que tenga que «defenderse» de estar realizándola, aduciendo todas las dificultades que tiene; el formador se adelanta a esa defensa, la «desactiva» y además aprovecha para empatizar.

Punto 8. Asumir –si la hay– la propia responsabilidad (la del formador) en el problema señalado en el punto 6

- *«...Tal vez, hasta ahora, yo tampoco le había dado demasiada importancia a este problema...»*

Si el formador tiene algún tipo de responsabilidad, aunque sea indirectamente, en que se esté dando el problema definido en el punto 6, asumirlo delante del alumno supone trasmitirle la idea de que se está dispuesto a compartir el problema en alguna medida. Eso sí, sólo si esa responsabilidad es real; si el formador valora que no tiene ninguna responsabilidad, se omite este punto.

Otra ventaja de expresar el punto 8 cuando hay razones para ello, es la de evitar acusaciones por parte del alumno («usted no me había dicho que...»). Como tampoco se trata de que el formador se desacredite, en el caso de que el punto 8 se realice, es importante cuidar la forma en que se expresa. Por este motivo se propone la suave fórmula citada «tal vez yo...».

Punto 9. Pedir alternativas para solucionar el problema

- *«¿Qué crees que podemos hacer para que puedas seguir sin problemas la marcha del curso, te sientas más cómodo, y los demás estén también mejor contigo?»*

En este punto se le pide al alumno, a través de una pregunta, que genere alternativas de solución para el problema que se ha planteado. La pregunta se formula en primera persona del plural («qué podemos hacer» en vez de «qué puedes hacer»), transmitiendo otra vez la idea de la implicación de ambas personas, y acaba citando otra vez el problema descrito en el punto 6.

Es frecuente que llegados a este punto, sin darse cuenta, los formadores presenten como problema la conducta de la persona (punto 5) y no sus consecuencias (punto 6); «¿Qué crees que podríamos hacer para que pudieras llegar a la hora?». Esto es precisamente lo que hay que evitar en este punto, ya que se le estaría diciendo a la persona «lo que tiene que hacer».

Una vez lanzada la pregunta, es muy importante que el lenguaje corporal del formador demuestre al alumno que «ahora es su turno» y que se espera con interés y tranquilidad, sin prisas, su respuesta.

Este punto 9, es el más importante de toda la intervención; el momento en que pedimos al alumno que reflexione sobre la cuestión planteada y proponga sus alternativas. Si conseguimos que proponga alguna alternativa (aunque no sea la que el formador desee) es mucho más probable que realmente la lleve a cabo.

Si responde diciendo que no se le ocurre ninguna alternativa o que eso lo debería decir el formador (evitando de este modo implicarse), cabe insistir otra vez en la pregunta, sin resultar agresivos, diciendo por ejemplo que efectivamente, sí se tienen pensadas algunas alternativas pero que es probable que no le sirvan y que las suyas sean más realistas. Otra alternativa es pedirle amablemente, que se lo piense en casa y que se decidirá en la siguiente reunión (citarlo a los pocos días). Es muy importante hacer todo lo posible para que las alternativas de solución las plantee el propio alumno.

Si insiste en una alternativa que es probable que no solucione el problema, es necesario pactar un tiempo para verificar si funciona. A veces es mucho más eficaz que sean los hechos los que demuestren que la alternativa no es válida, en vez de los argumentos y razonamientos del formador que tratan de demostrar lo mismo.

En el caso de que el punto 9 no dé los frutos apetecidos, sea por no haber provocado respuestas en el alumno o sea por que dichas respuestas no están en la línea de resolver el problema, se llevará a cabo el punto 10 (punto que no se improvisa en ese momento, sino que se ha preparado de antemano como el resto del decálogo, pero que sólo se utiliza si el punto 9 no logra sus objetivos).

Punto 10. Proponer alternativas para solucionar el problema

- *«¿Qué te parece si comentas con tus compañeros las dificultades que, a veces, tienes para llegar a la hora y te disculpas por la distorsión que ello les puede acarrear?», o*
- *«¿Qué te parece si les preguntas a los que tienen situaciones parecidas a la tuya cómo lo han resuelto?», o*
- *«¿Si te quedas un rato, una vez acabada la sesión, para...?».*

En este punto, el formador pregunta al alumno su opinión acerca de varias alternativas (cuantas más mejor). Es muy importante que las alternativas que propone el formador, se planteen en forma de pregunta; de esta forma otra vez se está dejando en manos del alumno la decisión. Cabe evitar, por lo tanto, plantear las alternativas como un consejo o una opinión («yo creo que podrías hacer esto» o «si haces esto te resultará más fácil»).

En cuanto el alumno muestre un acuerdo decidido sobre alguna alternativa, hay que terminar de decidir conjuntamente, cuándo y cómo se llevará a cabo.

Lógicamente, y siguiendo la sugerencia de Cipolla comentada a fondo en el capítulo 1 de esta obra, es fundamental para que el cambio de conducta se mantenga, que la alternativa finalmente acordada (sea a través del punto 9 o mediante el punto 10) sea una alternativa que se sitúe en el «cuadrante inteligente»; esto es, que permita conseguir el logro de objetivos a ambas partes implicadas (formador y alumno).

Establecimiento del contrato

Las alternativas de cambio elegidas para la solución del problema planteado bien en el punto 9, o bien en el 10 del Decálogo son, a veces, demasiado frágiles, no sólo porque son difíciles de alcanzar sino porque pueden derrumbarse con cierta

facilidad ante algún imprevisto. El problema original y todo el malestar emocional que lleva asociado, pueden volver a presentarse cuando:

a. Una de las partes se vuelve a plantear el problema.

b. La alternativa elegida no funciona la primera vez que se pone en marcha.

c. Uno de los implicados no quiere arriesgarse por segunda vez o teme parecer que ha sido derrotado, y que el otro se ha salido con la suya con respecto a lo que hay que hacer.

d. Entran en escena nuevos problemas.

Como se ha visto en apartados anteriores, es importante que las alternativas propuestas y finalmente elegidas, sean permanentes, vinculantes y puestas en práctica antes de que alguno de los implicados decida cambiarlas o abandonarlas. Para conseguir y facilitar que se puedan alcanzar estos resultados óptimos, se utiliza el contrato.

El contrato está diseñado para que quienes llegan a un acuerdo a través del Decálogo, aumenten su probabilidad de ponerlo en práctica. Para ello es conveniente entrenar a las partes implicadas en su diseño y utilización. En el contrato se especifica quién ha de hacer qué, para quién y bajo qué circunstancias, haciendo que las expectativas sean explícitas.

A la hora de elaborar el contrato es conveniente que todos los implicados intervengan en el diseño de cada una de sus partes, de esta forma las posibilidades de comprometerse y motivarse para el cambio serán mayores.

Partes del contrato

En el contrato se pueden especificar las siguientes partes:

Alternativa elegida

En este punto se especifica lo que cada una de las partes implicadas va a hacer; es decir, la o las alternativas u objetivos de cambio, elegidas bien en el paso 9 o bien en el 10.

Es conveniente especificar estas alternativas en términos conductuales, es decir, en conductas concretas y objetivas, evitando las generalidades y la ambigüedad.

Por tanto, estas alternativas deben hacer explícito qué conductas se llevarán a cabo, quién, dónde, cuándo, en qué medida, con qué frecuencia y cualquier otra especificación que lleve a metas conductuales claras y específicas. Es mucho más fácil definir y hacer un seguimiento de alternativas concretas como: «llegar a clase a las nueve y cinco minutos, como máximo» o «permanecer en silencio en clase mientras se hace la práctica individual»; que de alternativas generales del tipo: «ser más puntual» o «portarse bien en clase», que son más difíciles de definir y de seguir, además de que pueden llevar a equívocos.

También se ha de realizar un esfuerzo por intentar definir las conductas en términos positivos, es decir, lo que se va a hacer, por ejemplo, «intervenir en clase con un tono y volumen medio», y no, lo que se va a evitar hacer. En el ejemplo anterior: «evitar chillar».

Fechas relevantes

Se especificarán las fechas en las que la conducta se va a poner en práctica por primera vez y cuándo va a finalizar, esto es, cuándo finaliza el contrato o en su defecto cuándo va a ser revisado para introducir posibles modificaciones y/o realizar el seguimiento de la conducta.

Consecuencias

Las alternativas elegidas pueden tener una serie de consecuencias en base al logro o a la falta de mejora en su ejecución, que deben quedar especificadas en el contrato. Así podemos distinguir entre las recompensas, las sanciones y las bonificaciones.

Las *recompensas* hacen referencia a consecuencias deseables y positivas para la persona que realiza la conducta, lo que va a obtener al realizar dicha conducta. Por ello es fundamental que la persona afectada pueda intervenir a la hora de determinar sus propias recompensas, para lo cual se le puede presentar un listado de posibles recompensas a fin de que la persona haga una selección. Las recompensas pueden ser objetos tangibles (libros de lectura, bolígrafos), acontecimientos sociales (dar una fiesta, viaje fin de curso), tiempo (pasar más tiempo realizando tareas gratificantes y creativas) u otras que la persona desee. Las recompensas son más efectivas y potentes si se administran inmediatamente después de realizar la conducta. Además, deben ser proporcionales a la dificultad o magnitud de la conducta que se quiere instaurar, es decir, conductas más fáciles recibirán recompensas modestas y conductas más difíciles recibirán recompensas mayores.

Las *sanciones* hacen referencia a las consecuencias negativas que obtendrá la persona si no lleva a cabo la conducta pactada. Las sanciones al igual que las recompensas, deben ajustarse a la dificultad de la conducta y a la naturaleza del fracaso, respectivamente. Las sanciones pueden ser de varios tipos y contrarias a las recompensas: hacer tareas desagradables como limpiar la pizarra, dar dinero a una ONG que es contraria a nuestros ideales, posponer o cancelar acontecimientos especiales como el viaje fin de curso, o perder placeres rutinarios como salir al recreo o escuchar música relajante mientras se hacen las prácticas individuales.

Las *bonificaciones* hacen referencia a una serie de premios o recompensas extras que la persona puede obtener si se dan circunstancias especiales como por ejemplo que la conducta se realice mucho más rápidamente de lo que se acordó o en mayor cantidad o calidad. Estas bonificaciones se pueden especificar en una cláusula y pueden ser del mismo tipo que las recompensas, pero en más cantidad u otras diferentes y más especiales.

Además de especificar en el contrato los apartados anteriores de forma escrita, es conveniente que todos los implicados lo firmen y que pueda ser revisado en cualquier momento cuando uno de los implicados lo requiera. Para ello se puede depositar en un lugar conocido por todos los implicados, sirviendo así de estímulo o recordatorio.

Si es posible, se puede llevar a cabo un registro (plantilla donde se anota si se realiza la conducta o no, así como otros datos de interés) de la conducta que ayude a realizar un buen seguimiento de la misma, por ejemplo se puede colocar un registro en el tablón de anuncios de la clase, donde se especifique el día, la hora y las circunstancias en las que se realiza la conducta cada vez, o ir haciendo marcas en un simple calendario. A veces es conveniente comenzar este registro antes de la fecha de inicio de la conducta que teníamos especificada en el contrato, durante al menos dos semanas y así hacer comparaciones de cómo es la evolución de la conducta, partiendo de esta línea base, de forma que nos sirva como estímulo motivador. En todo caso, también es conveniente dejar especificado y por escrito en el contrato cómo se va a realizar el registro.

Los contratos pueden ser de varios tipos. Los más utilizados para la motivación de cambios de conducta son:

- Contratos de buena fe, que podemos especificar con la fórmula: «si yo hago X, obtengo Y», donde no es relevante lo que hagan el resto de las personas implicadas.

- Contratos quid pro quo, que responderían a una fórmula del tipo: «tú das X, yo doy Y», donde todos los implicados hacen algún tipo de concesión. En este caso las recompensas ya están especificadas y serán los cambios en la conducta problemática de la otra parte.

En la práctica es conveniente comenzar utilizando el primer tipo de contrato, ya que es más sencillo de aplicar, pues no depende de lo que haga la otra parte. Por otro lado, el contrato quid pro quo tiene la ventaja de que si ambas partes cumplen con lo pactado, se obtienen resultados mutuamente recompensantes, que potencian su efecto. Por tanto, cuando se quieren modificar varios comportamientos, se puede tener como estrategia de actuación, comenzar con contratos de buena fe y a medida que se obtengan buenos resultados ir pasando al segundo tipo quid pro quo, donde se aumentan los riesgos, aunque eso sí, también las recompensas obtenidas.

Ejemplo

Para aclarar cada uno de los tipos, se presentan los siguientes ejemplos:

Contrato de buena fe

Objetivo: intervenir en clase en un tono y volumen medio.

Recompensa: elegir el tema para el debate de los jueves.

Sanción: no salir al recreo.

Bonificación: moderar el debate de los jueves si se ha conseguido el objetivo durante un mes.

Registro: hoja de registro donde se especifique el día y hora de la intervención y la intensidad del tono y del volumen (de 0 a 10).

Fecha de comienzo: 1 de octubre de 2004

Fecha de finalización: 30 de junio de 2005

Firma: .....

Contrato quid pro quo

Por la presente se acuerda que:

1. Juan López, alumno de segundo, llegará a clase a las nueve y cinco minutos como máximo, si a cambio, Pedro Martínez escucha sus intervenciones durante el debate de los jueves.

2. Pedro Martínez, formador de segundo curso, escuchará las intervenciones de Juan López en el debate de los jueves, si a cambio, éste llega a clase a las nueve y cinco minutos como máximo.

Fecha: 1/10/04

Firmas: ..... (Juan López)

..... (Pedro Martínez)

Las intervenciones posteriores a la aplicación del Decálogo y al establecimiento del contrato

A. Cuando se produce cambio de comportamiento

En el caso de que el alumno tome la decisión de realizar algún cambio de comportamiento, cabe:

Reforzar su conducta

Por ejemplo, mostrando satisfacción:

- «Me alegro de que hayas tomado esta decisión».

Este tipo de mensajes, llamados mensajes «yo» (digo lo que pienso o cómo me siento) suelen tener mayor impacto que los llamados mensajes tú («has hecho bien en tomar esta decisión»). Lo relevante es valorar la conducta de la persona, utilizando frases y expresiones propias del estilo de cada uno. Ante todo, evitar frases que, además de no resultar reforzantes, se convierten en reproches: «ya era hora de que te dieras cuenta de que no podías seguir así».

Motivar al alumno

Señalando las consecuencias positivas (reales) que para él va a tener el incorporar efectivamente, el cambio de conducta acordado:

- «Con este cambio, es muy probable que, en unas semanas, consigas que...»

Reforzarse a sí mismo (el formador)

Disfrutando y reconociéndose el hecho de haber logrado un objetivo deseado:

- «Qué bien, por fin he logrado que Fernando se decida a hacer ese cambio que...».

Seguir reforzando la conducta del alumno

De cuando en cuando (ya no cada vez), si se lleva a cabo:

- «Es una alegría ver que, aunque a veces te cueste, sigues llegando a la hora a las sesiones».

B. Cuando no se produce cambio de comportamiento

En el caso de que el alumno no se comprometa a nada o tome la decisión activa de no realizar ningún cambio, las intervenciones pueden orientarse hacia las siguientes acciones:

Volver a indagar

Profundizar en las dificultades que tiene el alumno para hacerlo, siguiendo el esquema del modelo PRECEDE (capítulo 2). Si se obtiene nueva información, plantear otro Decálogo utilizando esa nueva información. Si no se va a decir nada distinto, no tiene ningún sentido volver a plantear el Decálogo con los mismos argumentos; sólo se conseguirá que el alumno deje de escuchar en cuanto el formador empiece a hablar, enfadarse y negativizar el clima emocional de la relación.

Seguir motivando

Recordando al alumno que el problema va a seguir existiendo, utilizando un tono de voz lo más neutral posible, sin que suene a amenaza:

- «Me temo que vas a seguir teniendo...»

Reforzarse a sí mismo (el formador)

Es importante que el formador se refuerce a sí mismo, reconociéndose el hecho de haber intentado que el alumno cambie.

El aprendizaje de campo

El aprendizaje de campo es un tipo especial de tutorización que se lleva a cabo en el lugar de realización de una actividad profesional concreta (una consulta de enfermería, un departamento de una compañía x, un taller mecánico, un gabinete de Psicología, un departamento universitario, una sección de un hospital, etc.). Se trata, pues, de exprimir al máximo la idea fundamental de «aprender haciendo».

En este caso el aprendiz está interesado en aprender conocimientos y habilidades que le sean útiles para resolver los problemas con los que se va a enfrentar a diario en su trabajo.

El tutor, por su parte, debe estar dispuesto a trasmitir sus conocimientos y a ser observado por el aprendiz, teniendo en cuenta que es posible que su forma de hacer sea puesta en crisis a la largo de este aprendizaje. Es por ello vital que el tutor contemple esta experiencia como una oportunidad de aprendizaje propio y de mantenerse al día en las novedades que puedan surgir en su práctica profesional. Si no se está dispuesto a asumir los requerimientos anteriores es recomendable que no realice una tutoría.

Sugerencias prácticas

Para abordar un aprendizaje de campo y garantizar el éxito se pueden contemplar las siguientes recomendaciones básicas:

- Enfocar el aprendizaje en el alumno como protagonista, no en el tutor. Para desarrollarlo se prestará atención en cada momento a cualquier hecho o acontecimiento con potencial educativo. Es decir, tener en cuenta lo que necesita realmente conocer el aprendiz, y darle prioridad por encima de lo que el formador cree que necesita, teniendo en cuenta que ambas cuestiones no tienen porqué ser excluyentes, ni se debe renunciar a una de ellas; simplemente se puede aprovechar el interés en una para enlazar la otra.

- Favorecer un clima de confianza, apoyo y comprensión. El aprendizaje de campo implica la relación entre dos personas, y por tanto, la presencia de un componente afectivo. El aprendizaje se potenciará si mantenemos una actitud abierta a dudas, flexible ante los fallos y reforzante ante los logros. Para ello no es necesario que se pierdan los roles, ni que aprendiz y formador tengan que ser los mejores amigos. Cada formador decidirá dónde poner el límite.

- Convertirse el formador en una herramienta educativa para el aprendiz. Además de conocimientos prácticos se está mostrando un modelo de relación con las personas usuarias de esa profesión (pacientes, clientes, alumnos), por esta razón tenemos que tener en cuenta que este será un modelo de referencia para el aprendiz en el futuro. Por ejemplo, no podemos trasmitir a un «aprendiz de médico» la importancia de empatizar con un paciente, si el tutor no lo hace en la consulta; o no podemos trasmitir a un «aprendiz de profesor» la necesidad de reforzar a los alumnos para aumentar su motivación, si el tutor no refuerza al propio aprendiz en las tutorías.

- Utilizar los eventos de la práctica diaria como fuente de inspiración y de trabajo. Aprovechar cada situación o problema a solucionar del día a día, como una oportunidad para trasmitir conocimientos, habilidades y actitudes, específicas a dicha situación y que se puedan generalizar a situaciones futuras.

- Observar para detectar las posibles situaciones potencialmente educadoras. Para ello se prestará especial atención en tratar de conocer al aprendiz, cuáles son sus intereses, motivaciones, reacciones ante determinadas circunstancias; de manera que sea él quien vaya marcando el camino.

- Concebir el aprendizaje de campo como la integración de múltiples dimensiones: relacional (habilidades de comunicación, solución de problemas, relaciones entre compañeros y trabajo en equipo); ética/afectiva (inteligencia emocional, tolerancia a la frustración, respeto por los usuarios); actitudinal (reconocimiento y respuesta a los propios sesgos cognitivos y emocionales, a los errores, curiosidad crítica); contextual (uso del tiempo y recursos); cognitiva (conocimientos básicos, aplicación de la información, adquisición de nuevos conocimientos); técnica (habilidades, procedimientos, uso de herramientas y técnicas); e integradora (utilización de estrategias de razonamiento hipotético-deductivo, reconocimiento de modelos, manejo de la incertidumbre, síntesis integrativas, etc.).

- Definir y aclarar los temas que se van a tratar en la sesión de tutoría. Comenzar por aclarar términos y conceptos, asegurando que los dos, aprendiz y tutor, van a manejar el mismo lenguaje. En segundo lugar, pasar a la acción. Por último, asegurarse de que el aprendiz efectivamente lo ha aprendido. Para facilitar el trabajo, se pueden ir haciendo programaciones semanales, teniendo en cuenta que sean lo más flexibles posibles, de manera que permitan enlazar con otros contenidos no previstos, hacer hincapié en algún aspecto si no termina de aprenderse, etc.

- Favorecer la autorreflexión. Estar dispuesto a ejercer de facilitador del aprendizaje implica «dar cancha» al aprendiz, no dar respuestas inmediatas y estimular que sea él quien dé su propia respuesta.

- Confiar en la capacidad y madurez del aprendiz para solucionar problemas y encontrar soluciones. Tener en cuenta que por lo general, se va a tratar del aprendizaje de personas adultas que previamente han recibido una educación formal en un área profesional especializada. Si el tutor decide aportar alguna solución es conveniente que tenga en cuenta ser respetuoso, no juzgar, centrarse en hechos concretos y modificables, y que dicha sugerencia sea concreta y específica, pudiéndose reproducir y aplicar con facilidad.

- Tener confianza en uno mismo como tutor, en base a la experiencia, conocimiento y habilidades prácticas. De cualquier modo, tener presente que no se puede saber y controlar todo en todo momento, lo que sí se puede es tener a mano otras posibles fuentes de conocimiento que se puedan facilitar al aprendiz en cualquier momento: compañeros de profesión, centros, bibliografía, páginas web, cursillos, seminarios, etc.

Dentro del apartado de lo que estamos denominando «aprendizaje de campo», cabe señalar que en los últimos años se está introduciendo en nuestro país, y con éxito notable en el ámbito de la formación de profesionales, el desarrollo de competencias mediante las actividades denominadas *on the job*, entre las que se contemplan tanto el aprovechamiento de actividades que se realizan normalmente en la empresa (y que en principio no estaban diseñadas para ese fin educativo), como actividades diseñadas específicamente para formar y que conllevan, eso sí, trabajos «reales», no ficticios o simulados.

El mapa mental

El mapa mental es una estrategia desarrollada por el psicólogo británico Tony Buzan (1966), que ayuda a organizar proyectos en pocos minutos, estimula la creatividad, supera los obstáculos de la expresión escrita y ofrece un método eficaz para la producción e intercambio de ideas.

Es una técnica que recibe varios nombres, entre los que se pueden destacar: mapa mental, mapa de la mente, *mind mapping*, planificación mental, cartografía mental, cartografía del cerebro, mapa de ideas...

El mapa mental toma en cuenta la manera en que el cerebro recoge, procesa y almacena información. Su estructura presenta una imagen visual que facilita extraer información, anotarla y memorizar los detalles con facilidad. Comprende una estructura creciente y organizada, compuesta de un conjunto de imágenes, colores y palabras, que integran los modos de pensamiento lineal y espacial.

El mapa mental utiliza toda la gama de habilidades del cerebro, tanto las analíticas, lógicas y numéricas, del lado izquierdo de la corteza cerebral, como las de visualización, ritmo, color e imaginación, de la derecha.

La estructura de la comunicación en la naturaleza no es lineal, sino que se organiza en redes y sistemas. Nuestro pensamiento es una función de una vasta red de conexiones cerebrales. Un mapa mental es la expresión gráfica de los patrones naturales del sistema más extraordinario de la naturaleza humana: el cerebro. Las tareas se disgregan mediante redes asociativas que reflejan externamente las estructuras internas del cerebro.

Los mapas mentales contribuyen a aumentar la capacidad para estudiar y aprender mejor y más rápidamente. Son ideales para los procesos de pensamiento creativo. Es una de las herramientas más importantes para desarrollar la creatividad, eficiencia y productividad de ejecutivos, gerentes, estudiantes, profesionales y empleados de cualquier organización.

Los mapas mentales están muy de acuerdo con el dicho que dice que «una imagen vale más que mil palabras». En un simple mapa mental, se puede presentar una gran cantidad de información, algo que normalmente llevaría páginas de texto para describir adecuadamente.

Este tipo de presentación gráfica es importante, ya que permite entender de forma rápida relaciones complejas que se obtienen al observar el mapa. En pocos

minutos permite ver la estructura total del mapa y comprender ciertas relaciones existentes entre los conceptos que se representan.

La técnica consiste en partir de una idea principal y desarrollar entre 5 y 10 ideas alrededor de ella. Posteriormente se desarrollan otras 5 ó 10 de cada una de las 5 ó 10 ideas anteriores y así sucesivamente. Al usar esta técnica, el pensamiento está trabajando creativamente de manera natural.

Pautas metodológicas

1. Concentrarse.
2. Inspirarse.
3. Liberarse.
4. Pensar rápido.
5. Romper fronteras.
6. No juzgar.
7. Continuar en movimiento.
8. Permitir la organización.

Recomendaciones

1. Utilizar hojas blancas.
2. Asociar una idea–centro a un dibujo que permita recordar con facilidad.
3. Utilizar el papel horizontalmente.
4. Destacar la idea central de forma creativa e inolvidable.
5. Escribir las ideas secundarias en ramas más delgadas.
6. Utilizar un color por bloque informativo.
7. Leer en sentido de las agujas del reloj.
8. Utilizar palabras clave (adjetivos, sustantivos, verbos).

9. Usar una palabra por línea, escrita en letra de imprenta y anotada sobre la línea.
10. Definir un símbolo por idea.
11. Utilizar colores e imágenes con creatividad.
12. Manejar letras diferentes (en cuanto a formas y/o tamaños).
13. Recurrir a símbolos, códigos, flechas...

Aplicaciones

1. Planificación de la agenda personal.
2. Planificación de la agenda profesional.
3. Preparación de clases, conferencias, talleres.
4. Distribución de actividades.
5. Investigación (especialmente la cualitativa).
6. Tomar notas, resumir información.
7. Preparar materias.
8. Resolver problemas.

El alto índice de estrés que actualmente experimenta un gran número de estudiantes en el aula y el bajo nivel académico detectado, han dado origen a investigaciones cuyos resultados cuestionan los sistemas tradicionales de estudio, particularmente, el acto cotidiano de preparar y tomar notas. La aplicación de nuevas técnicas de estudio para el desarrollo de la creatividad y la capacidad de aprender, producen como resultado, una serie de cambios positivos en los participantes, una vez que adquieren nuevas herramientas para el estudio.

En los sistemas tradicionales de preparar y tomar notas, las palabras clave aparecen en páginas diferentes y, por lo general, aparecen oscurecidas por otras palabras de menor importancia. Se sabe que las ideas importantes se trasmiten mediante el uso de palabras clave, generalmente representadas por verbos y nombres. Cuando el cerebro establece las asociaciones apropiadas entre los conceptos, el estudio, el aprendizaje y la memoria son mucho más significativos.

El volumen de información que los estudiantes deben manejar, los exámenes, las asignaciones de trabajos de investigación y las presentaciones a los que, a cualquier nivel, deben enfrentarse a lo largo de sus estudios, etc., exigen estrategias de aprendizaje que les permitan:

1. Mejorar el poder de concentración.
2. Adquirir el hábito de estudiar con placer.
3. Desarrollar la confianza en su propia capacidad mental.
4. Despertar el entusiasmo por aprender.
5. Evitar el aburrimiento y la frustración.
6. Poner en práctica elementos de estudio que les produzcan, a corto plazo, beneficios crecientes y significativos dentro del proceso educativo.

Desventajas del sistema lineal estándar de tomar y preparar notas

1. Las notas por lo general son de un solo color («monotonas»), poco atractivas desde el punto de vista visual y, por lo tanto, no estimulan el recuerdo ni la asociación.
2. Los sistemas estándares para tomar y preparar notas impiden un mejor aprovechamiento del tiempo, pues demandan tomar notas con frecuencia innecesarias, y exigen la lectura de las mismas.
3. La naturaleza de la presentación lineal de las notas tradicionales dificulta la propiedad del cerebro a establecer asociaciones, con lo cual contrarresta la creatividad y la memoria.
4. Los sistemas lineales de tomar notas excluyen la capacidad que tiene el cerebro para captar el color, la dimensión, la síntesis, el ritmo y la imagen.

Beneficios de los mapas mentales sobre el sistema lineal de tomar y preparar notas

1. Liberan al alumno de la tiranía de intentar seguir los contenidos «al pie de la letra».

2. Permiten el desarrollo pleno de sus capacidades mentales, estimulan la expresión en todas sus facetas, despiertan la imaginación. Los mapas mentales constituyen un método para plasmar sobre el papel el proceso natural del pensamiento.

3. Desarrollan la capacidad de síntesis y de análisis.

4. Generan nuevas ideas que conectan, relacionan y expanden nueva información, libre de las exigencias de la organización lineal; añaden nueva información; desarrollan la creatividad y el pensamiento rápido.

5. Permiten que el cerebro trabaje con asociaciones y conexiones de una manera relajada, de forma que las ideas afloren libremente, involucrando todo el cerebro; ayudan a establecer nuevas conexiones, y resultan una experiencia placentera y divertida.

6. Contribuyen al desarrollo de la memoria, ayudan a organizar, analizar, entender, pensar, anotar, conocer, aprender, con todo el cerebro; facilitando el recuerdo, la comprensión y el repaso efectivo para estimular la memoria.

7. Ahorran tiempo, papel, y energía; aumentando la productividad y la rentabilidad.

8. Estimulan la lectura, el estudio y la investigación.

Conclusiones

- La aplicación del Decálogo de petición de cambios tiene ciertos prerrequisitos para asegurar su éxito:

    - Volver a pensar cuando sea necesario por el posible impacto emocional que el alumno y/o la situación provoquen en el formador (ver capítulo 1).

    - Realizar un diagnóstico PRECEDE para obtener la información que va a permitir al formador cumplimentar todos los pasos del Decálogo (ver capítulo 2).

    - Ayudar a que el alumno aprenda a «volver a pensar» para reducir el posible impacto emocional que la situación provoque en el alumno (ver apartado Intervención sobre los pensamientos distorsionados y las emociones negativas del alumno, en este mismo capítulo 5).

  - «Sembrar los verbos clave» de la comunicación para establecer una relación de confianza y una comunicación fluida (ver capítulo 3).

- Tratar de motivar al alumnado para que cambie un comportamiento utilizando argumentos reiterativos para convencer o amenazas sobre los posibles peligros, no suele dar resultado.

- Resulta más eficaz motivar al alumnado depositando en él la responsabilidad de tomar decisiones respecto a sus propios comportamientos de aprendizaje, favoreciendo que adopte una actitud más activa y responsable.

- La función del formador es la de promover, estimular y asesorar el proceso de toma de decisiones del alumnado.

- Si se consigue que el alumnado proponga una alternativa de cambio, es mucho más probable que finalmente la lleve a cabo: es preferible una alternativa «normalita» que salga del alumnado, que una "buenísima" que proponga el formador (cabe recordar que las alternativas, tanto en el punto 9 como en el 10 del Decálogo, deben moverse en el cuadrante «inteligente» o «donde ambos ganan» de Cipolla).

- El contrato facilita que las alternativas elegidas terminen poniéndose en práctica.

- Si se consigue cambiar el comportamiento del alumnado, es fundamental reforzarle. También es muy recomendable que el propio formador se refuerce, por el logro conseguido.

- El aprendizaje de campo se desarrolla en el lugar de realización de una actividad profesional concreta.

- Es importante aprovechar cada situación o problema del día a día para facilitar cambios en conocimientos, habilidades y actitudes, que puedan generalizarse a situaciones futuras.

- El mapa mental, gracias al uso de imágenes visuales, ayuda a estudiar de forma más organizada y facilita un aprendizaje más rápido.

CAPÍTULO 6
EJEMPLOS PRÁCTICOS DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS CLAVE

Introducción

Todos los ejemplos que figuran en este apartado han sido elaborados a partir de trabajos prácticos llevados a cabo por los alumnos de los diversos cursos de Formación de formadores impartidos por los autores a lo largo de los últimos años.

Cabe señalar que no se presentan como modelos perfectos a imitar mecánicamente. Bien al contrario, se ofrecen «sólo» (que no es poco) como ejemplos reales y, por ello mejorables, de aplicaciones concretas de los distintos instrumentos presentados a lo largo de los capítulos anteriores. Animamos pues al lector a analizarlos a fondo y a inspirarse en ellos para realizar unos productos «aún» mejores.

Para ayudarle a conseguirlo, se muestran 10 ejemplos de cada uno de los cuatro instrumentos fundamentales comentados a lo largo del presente libro:

- Volver a pensar
- PRECEDE
- EDIPO
- Decálogo

Además, al final de cada serie de 10 ejemplos, se proponen tres casos prácticos a resolver para que el formador pueda entrenar, una vez más, el uso de cada instrumento en cuestión.

Ejemplos prácticos de «Volver a pensar»

Situación 1: el alumno no acude a las tutorías de apoyo fijadas conjuntamente con el docente

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Frustración	«¿Qué hago aquí con este alumno si no se interesa por nada?»	«Es posible que mejore cuando profundice en la especialidad»	Esperanza
Rabia	«Me hace perder siempre el tiempo»	«Es mi función como tutor. Voy a ser paciente hasta obtener los frutos de tanto esfuerzo»	Responsabilidad
Desesperación	«No vale la pena tanto esfuerzo para nada. No lo aguanto más»	«El sistema docente que empleo en clase ha funcionado normalmente. Voy a intentar buscar puntos de encuentro, cosas que le interesen más»	Seguridad Ilusión
Inseguridad	«¿Tendré yo la culpa? No sirvo para esto. No he sabido trasmitir»	«Anteriormente no me ha pasado. Es posible que se den circunstancias que yo desconozco y que voy a averiguar»	Seguridad Ánimo
Tristeza	«Va a perder su oportunidad»	«Voy a hablar con él, a lo mejor encuentra otras facetas más positivas y que le motivan más»	Alivio Esperanza

Situación 2: uno de los alumnos genera conflictos en el aula: emite juicios de valor sobre la marcha del curso y sobre las propuestas y decisiones del docente

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Rabia	«Todos los raros me tocan a mí»	«¿Qué es normalidad? Estoy etiquetándolo» «Todos mis alumnos no se han han comportado así»	Comprensión Tranquilidad
Desconfianza	«No voy a poder dejar sola la clase. No me fío»	«Lo he de lograr, lo he conseguido antes, vamos a ir dando pasitos»	Reto personal Optimismo
Ansiedad	«Si hace cosas que no me gustan vamos a acabar discutiendo»	«Cuando venga ya veremos qué análisis podemos hacer. Estoy dispuesta a negociar»	Tranquilidad
Aversión	«¡Que rara viste! Seguro que lo hace para llamar la atención»	«Tiene derecho a vestir como quiera, eso no determina la forma de ser. A cada uno nos gustan unas cosas»	Tolerancia
Soledad	«Estoy solo ante los alumnos y no me ayuda a nadie»	«Mis compañeros tutores me pueden ayudar, normalmente nos echamos un cable»	Consuelo

Situación 3: el docente no ha sabido responder a una pregunta y se ha quedado en blanco

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Ansiedad	«Me va a criticar porque conmigo no aprende. Lo estoy defraudando. No estoy a la altura»	«Estudiaré su pregunta y mañana se la contesto. Nadie sabe todo sobre un tema»	Alivio Seguridad
Inseguridad	«No estoy suficientemente formado. Van a creer que soy un inútil»	«Un fallo lo tiene cualquiera. Tengo mucha experiencia, estoy preparado y voy a demostrarlo. Yo valgo»	Seguridad Confianza
Frustración	«Estoy demasiado agobiado y no puedo estar pendiente de él»	«Si este tema le interesa, lo veremos con más tiempo, así estará más motivado»	Tranquilidad
Preocupación	«Se lanzan al ruedo ya mismo. Tengo dudas sobre el nivel que les he dado»	«En la práctica, el movimiento se demuestra andando. Por una cuestión que no haya respondido no significa que no han aprendido muchas otras cosas»	Ilusión Curiosidad
Angustia	«Quiero escapar, tengo que irme. Se van a reír porque no sé bastante»	«Esto va a terminar pronto, y si se quieren reír aprovecho para distender y reírme yo también»	Tranquiliad Alivio

Situación 4: el docente va a tener una reunión con la comisión de docencia para evaluar a los alumnos, que presentan un porcentaje de suspensos importante (más del 30%)

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Desconfianza	«¡Qué van a decir! ¡Me van a poner verde!»	«He ido a otras reuniones como ésta. Tengo mis razones y voy a mostrárselas»	Tranquilidad Seguridad
Culpabilidad	«Debería haber hecho más»	«Lo he hecho lo mejor que he sabido. Aunque se puede aprender. Voy a aceptar sugerencias»	Tranquilidad Ánimo
Desánimo	«Siempre me tocan los peores»	«Tampoco es tan malo, han ido mejorando, y seguirán haciéndolo, aún queda curso, pueden recuperar»	Esperanza
Impotencia	«Haga lo que haga, siempre lo mismo»	«En otras ocasiones lo hemos superado. Me siguen eligiendo como tutor. Lo hago voluntario»	Reto
Frustración	«Con esto no puedo, es insoportable»	«Se han hecho cosas nuevas. Se han hecho mejor las cosas. Estamos mejorando»	Orgullo Alivio

Situación 5: el alumno finaliza el módulo de formación y le pide al docente poder trabajar en el centro

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Angustia	«Soy responsable de lo que pase»	«Mis posibilidades son limitadas»	Relajación
Impotencia	«No lo puedo solucionar, no puedo hacer nada»	«Haré un nuevo informe mejorando su perfil»	Esperanza
Culpabilidad	«No he trabajado bien al director. No supe venderle el caso para que me apoyara»	«Buscaré otras vías de salida, hay más alternativas»	Reto
Incertidumbre	«No creo que lo pueda conseguir»	«Contactaré con otros niveles de gestión más elevados y/o distintos, algo puedo hacer»	Alivio
Preocupación	«¿Qué será de él?, nunca lo conseguirá. El trabajo está fatal»	«Teniendo en cuenta su nivel de formación y calidad personal, es muy posible que encuentre un trabajo en breve»	Tranquiliad

Situación 6: los alumnos no colaboran, entre ellos, a la hora de hacer un trabajo en común

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Ansiedad	«Los alumnos no me hacen caso, pasan de todo»	«Quizá no han entendido el ejercicio, voy a averiguar qué pasa. Voy a cambiar mis estrategias para captar la atención del grupo»	Optimismo
Agresividad	«Son unos flojos»	«Si no han entendido el ejercicio, es normal que estén atrancados»	Tranquilidad Comprensión
Preocupación	«No se enteran de nada»	«Voy a hablar con ellos para mejorar la explicación, voy a preguntarles las dudas»	Ilusión
Frustración	«Lo que estoy haciendo no me sirve de nada»	«En otros cursos he tenido aceptación, puede que falte un ajuste en la comunicación»	Interés
Temor	«Se van a ir de clase. Se van a fugar»	«Hablaré con ellos al final de la clase. Vamos a pensar alternativas entre todos, sus opiniones pueden ser valiosas»	Esperanza

Situación 7: el docente está dando clase y observa que algunos alumnos están distraídos mirando por la ventana

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Frustración	«No sé trasmitir lo que deseo»	«La mayoría de las veces lo hago bien. Quizá sea conveniente cambiar de método»	Alivio Confianza
Rabia	«Tengo la sensación de haber perdido el tiempo. A nadie le importa lo que estoy contando»	«Algunos sí están interesados. También es importante dejar claro que yo me intereso por sus opiniones»	Tranquilidad
Inseguridad	«No se enfocar bien el tema. ¡Para que me metería yo en esta profesión!»	«Es una experiencia de la que aprender para el futuro. Es una profesión que te da la oportunidad de reciclarte y mejorar día a día»	Alegría

Situación 8: el docente detecta un nivel de absentismo importante entre sus alumnos (más del 30%)

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Desilusión	«¡Qué pena, tanto trabajo para nada!»	«He hecho un gran esfuerzo para prepararlo todo, no me voy a venir abajo. Voy a buscar soluciones»	Ilusión
Frustración	«No sé qué voy a hacer» para convencerlos de que vengan a clase»	«Voy a intentar motivarlos con actividades nuevas y estimulantes»	Reto
Desesperación	«Otra vez se pasan por alto mi clase, siempre igual»	«Algo habrá pasado, voy a investigar qué ha podido suceder. Normalmente vienen a clase»	Esperanza
Ansiedad	«Creo que va a volver a pasar, no sé como evitarlo. Seguro que ya pasan del curso»	«Está en mi mano que aprendan y que no se aburran. Todavía es salvable la situación»	Ánimo
Fastidio	«¡Qué van a pensar de mí los compañeros! Dirán que soy un inútil!»	«No soy el primero al que le pasa esta situación, a ellos también les pasa de vez en cuando. Quizá las soluciones las podríamos buscar conjuntamente»	Alivio Esperanza

Situación 9: el docente tiene que hacer de soporte afectivo para los conflictos personales de los alumnos

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Angustia	«No sirvo para dar consejos a nadie»	«Soy un modelo de referencia para estos chicos y es lógico que piensen en mí como una persona de confianza»	Orgullo Confianza
Agotamiento	«Estoy solo, lidiando continuamente con todo el mundo»	«A veces mi trabajo es duro, pero también es una gran recompensa poder ayudar a un alumno»	Alegría
Impotencia	«No sé enfocar bien el tema. ¡Para qué me metería yo en este tema!»	«Cada día veo los frutos de mi trabajo y eso se nota en la confianza que me tienen mis alumnos»	Satisfacción Sensación de control
Enfado	«Los padres pasan de todo, a nadie le importa estos chavales. ¡Siempre me tienen que tocar a mí estos marrones!»	«Quizá los padres se sienten un poco desbordados con los problemas de sus hijos, pero eso no significa que no se preocupen por ellos. Además, me consta que la mayoría viene a las reuniones que convocamos en el centro. Podríamos intentar solucionar los problemas entre todos»	Tranquilidad Esperanza

Situación 10: el docente va a presentar una comunicación oral en un congreso

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»
Angustia	«No puedo hacerlo. Me quedaré en blanco»	«El tema me lo sé. Lo he preparado muy bien. He sido capaz de hablar en público en otras ocasiones y me ha salido bien. Además, puedo aplicar las técnicas de relajación que he aprendido»	Tranquilidad Alivio
Desconfianza en mí mismo	«No voy a estar al nivel de exigencia. Siempre llevan a gente muy preparada»	«Llevo muchos años en la profesión, investigando este tema y dando charlas. Normalmente lo hago bastante bien. Conozco este tema tanto o más que el auditorio»	Confianza
Vergüenza Temor	«¿Y si me quivoco? Haré el ridículo. Seguro que me ponen pegas»	«Si me equivoco puedo usar otras palabras para decir lo mismo. Puedo consultar mis notas. Si alguien no está de acuerdo con lo que yo diga, puedo considerar si tiene razón y enriquecer más puntos de vista»	Seguridad Sensación de control

Ejercicios de «Volver a pensar» para resolver

Situación A: mientras estoy comentando algo importante en clase, un par de alumnos no dejan de hablar entre ellos

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»

Situación B: las evaluaciones que los alumnos han hecho del curso han sido realmente malas, y el próximo mes tengo una segunda edición del mismo curso con el mismo perfil de alumnos

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»

Situación C: la calidad de los trabajos que en los últimos dos meses me entrega el alumno F.G.H. (que asiste a todas mis clases) está cayendo en picado

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos «Volver a pensar»	Nuevas Emociones «Volver a sentir»

Ejemplos de diagnóstico PRECEDE

A continuación se presentarán diversos ejemplos de diagnóstico precede de acuerdo a las siguientes subdivisiones:

A. Aplicaciones individuales

Cuando la población diana es un sujeto concreto.

A.1. Aplicaciones individuales AUTODIAGNÓSTICO:

Cuando la población diana es el propio formador que hace el diagnóstico.

A.2. Aplicaciones individuales EXTERO-DIAGNÓSTICO:

Cuando la población diana es un alumno concreto.

B. Aplicaciones grupales

Cuando la población diana es un grupo concreto.

B.1. Aplicaciones grupales AUTODIAGNÓSTICO:

Cuando la población diana es el propio grupo de formadores que hace el diagnóstico.

B.2. Aplicaciones grupales EXTERO-DIAGNÓSTICO:

Cuando la población diana es un grupo concreto de alumnos.

C. Ejercicios para resolver

C.1. Diagnóstico INDIVIDUAL

C.2. Diagnóstico INDIVIDUAL

C.3. Diagnóstico GRUPAL

Ejemplo 1. Individual autodiagnóstico

Conducta a analizar: Usar el cañón de proyección, optimizando su utilización.

Población diana: Pedro, formador de 47 años, que va a impartir una sesión en el Máster en atención farmacéutica.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor del uso adecuado:

- «Me apetece incorporar novedades en lo que hago.»
- «La presentación puede resultar más atractiva.»
- «En un disquete me cabe lo que antes tenía que cargar en muchas transparencias.»

b. Lista (-): en contra del uso adecuado:

- «Seguro que algo fallará.»
- «No lo domino, y los alumnos lo notarán.»
- «Tendré que estar pegado al ratón y no podré moverme como me gusta.»

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor del uso adecuado:

- Existe documentación adecuada y accesible al respecto.
- Hay buenos equipos informáticos y funcionan bien.
- Hay recursos humanos (técnicos informáticos) de apoyo.

b. Lista (-): en contra del uso adecuado:

- Carece de habilidades específicas en el manejo del cañón.
- Hay poco tiempo para entrenamiento previo.
- No hay, en la institución, cultura de «estar al día» en nuevas tecnologías en formación.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor del uso adecuado:

- Prestigio entre los alumnos y entre los colegas.
- Mayor agilidad de las presentaciones.
- Mayor posibilidad de ser creativo.

b. Lista (-): en contra del uso adecuado:

- Mayor tiempo de preparación al principio, al tener que pasar los contenidos al nuevo formato.
- Mayor dependencia de la tecnología.
- Mayor riesgo de clases magistrales y unidireccionales.

Ejemplo 2. Individual autodiagnóstico

Conducta a analizar: Presentar, de forma atractiva, las nuevas líneas formativas para el curso escolar que se inicia.

Población diana: Ana, formadora de 27 años, profesora de Bachillerato.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de la presentación atractiva:

- «Es un honor que me lo hayan pedido a mí.»
- «Podré desarrollar mi faceta creativa.»
- «Conozco bien el tema y puedo lucirme.»

b. Lista (-): en contra de la presentación atractiva:

- «Algunos asistentes tienen más experiencia que yo y eso me da corte.»
- «¿Y si se aburren? ¿y si no les interesa?»
- «Algunos vendrán obligados y se desfogarán conmigo.»

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de la presentación atractiva:

- Tiene habilidades de comunicación verbal.
- Hay recursos humanos de apoyo para la presentación.
- Hay programas de apoyo fáciles de usar.

b. Lista (-): en contra de la presentación atractiva:

- Tiene carencias en sus habilidades de comunicación no verbal.
- No hay, en el entorno, cultura de hacer buenas presentaciones.
- La dirección no contempla la dedicación de un tiempo extra para la preparación.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de la presentación atractiva:

- Autosatisfacción.
- Respuesta satisfactoria por parte de los asistentes.
- Autorrefuerzo (+): «Lo que he aprendido me será útil para otras presentaciones y otros temas.»

b. Lista (-): en contra de la presentación atractiva:

- Respuesta de envidia por parte de algunos colegas.
- La dirección no refuerza.
- Autorrefuerzo (-): «Ahora ya no podré hacerlo como antes, he puesto el listón muy alto, para mí y para los demás.».

Ejemplo 3. Individual extero-diagnóstico

Conducta a analizar: Acudir a las tutorías de apoyo fijadas conjuntamente.

Población diana: Juan, varón de 17 años.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de acudir:

- «Me gusta cumplir cuando doy mi palabra.»
- «Me ayudará a mejorar mis notas.»
- «El tutor se lo ha currado.»

b. Lista (-): en contra de acudir:

- «Son un rollazo, me aburren.»
- «Seguro que el tutor ni se acuerda.»
- «¡No voy a perderme el partido de fútbol!»

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de acudir:

- No hay trámites burocráticos, una vez hecha la cita.
- Algunos compañeros de Juan, ya acuden.
- El tutor es flexible, respecto a la puntualidad, en estas citas.

b. Lista (-): en contra de acudir:

- A ciertas horas, existen problemas de desplazamiento.
- Alguna vez, el tutor cambia a última hora el día de cita.
- Con frecuencia, surgen imprevistos familiares o de otro tipo.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de acudir:

- Aumento del rendimiento escolar.
- Aumento de la conducta de relación social.
- Refuerzo por parte del tutor.

b. Lista (-): en contra de acudir:

- Burla de algunos compañeros.
- No refuerzo por parte de la familia.
- Menos tiempo para otras actividades.

Ejemplo 4. Individual extero-diagnóstico

Conducta a analizar: Colaborar en los trabajos en grupo que se hacen en el aula.

Población diana: María, mujer de 23 años, administrativa.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de colaborar:

- «Podré aprender de los otros.»
- «Será más divertido que trabajar sola.»
- «En algunos temas podré ganarme el respeto de los demás.»

b. Lista (-): en contra de colaborar:

- «Se hará interminable.»
- «¡Según con quien me toque, será una cruz!»
- «En temas que no controlo, voy a quedar fatal.»

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de colaborar:

- Tiene habilidades sociales.
- El docente la anima, discretamente, a hacerlo.
- La metodología de la clase facilita el trabajo en grupos.

b. Lista (-): en contra de colaborar:

- No tiene habilidades de comunicación asertiva.
- No hay cultura en el grupo de iguales al respecto.
- La infraestructura (aula, mesas, etc.) poco movible.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de colaborar

- Docente refuerza.
- Aumento prestigio en el grupo.
- Mayor aprendizaje.

b. Lista (-): en contra de colaborar:

- Enfrentamientos con algunos compañeros.
- Crisis en algunas ideas y valores propios.
- No autorrefuerzo.

Ejemplo 5. Individual extero-diagnóstico

Conducta a analizar: Participar en los debates en gran grupo que se hacen en el aula.

Población diana: Javier, varón de 35 años, agente comercial.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de participar:

- «A veces, tengo buenas ideas que podrían ayudar a otros.»
- «La verdad es que me gusta ser, de cuando en cuando, el protagonista.»
- «Esto me dará más puntos de cara al profesor.»

b. Lista (-): en contra de participar:

- «Me da corte hablar en público.»
- «No creo que tenga grandes cosas a decir.»
- «¡Con lo enterados que son algunos!»

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de participar:

- Metodología del formador contempla realizar debates con frecuencia.
- Existe documentación para aprender a hablar en público.
- Existen cursos prácticos de formación para mejorar habilidades de comunicación.

b. Lista (-): en contra de participar:

- Tiene pocas habilidades de comunicación verbal.
- Tiene pocas habilidades de comunicación no-verbal.
- El formador no le invita, de forma personal, a hacerlo.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de participar:

- Refuerzo por parte del formador.
- Mejora los resultados de las evaluaciones.
- Autorrefuerzo (+): «¡Qué bien me he sentido cuando lo he hecho!».

b. Lista (-): en contra de participar:

- Ciertos conflictos con algunos compañeros.
- No recibe refuerzo por parte del grupo de iguales.
- A veces, los debates no llevan a ninguna parte.

Ejemplo 6. Grupal autodiagnóstico

Conducta a analizar: Fomentar la participación del alumnado.

Población diana: Tutores MIR del hospital «X».

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de fomentar la participación:

- «Estoy seguro de que si participan aprenderán más, y además podrán asumir más responsabilidades.»
- «Me ilusiona pensar en nuevas formas de hacer las sesiones.»
- «Así no nos aburriríamos todos tanto.»

b. Lista (-): en contra de fomentar la participación:

- «Es complicado, ¡con lo tranquilo que estoy yo con mis transparencias!»
- «Hay grupos que son imposibles, con ellos no hay manera.»
- «No sé cómo hacerlo.»

2. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de fomentar la participación:

- Tienen habilidades de comunicación verbal.
- Tienen habilidades de comunicación no verbal.
- Hay recursos formativos, accesibles, sobre el tema.

b. Lista (-): en contra de fomentar la participación:

- Carecen de habilidades de dinamización grupal.
- Existen una cultura y una tradición poco proclives a fomentar la participación del alumnado.
- La infraestructura (aulas, pizarras, etc.) no favorecen una metodología participativa.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de fomentar la participación:

- Satisfacción de los alumnos.
- Aumentan los aprendizajes del alumnado y su capacidad para tomar decisiones en el día a día laboral.
- Autorrefuerzo (+): «¡Da gusto verlos tan activos y motivados!».

b. Lista (-): en contra de fomentar la participación:

- La dirección no refuerza.
- Los iguales (otros colegas) no refuerzan.
- Tiempo utilizado para reestructurar materiales y contenidos.

Ejemplo 7. Grupal autodiagnóstico

Conducta a analizar: Escribir un artículo para la revista «Cuadernos de Pedagogía».

Población diana: Formadores de un centro de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria).

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de escribir el artículo:

- «Ganaremos prestigio.»
- «Me gusta escribir y creo que no lo hago mal.»
- «Tenemos cosas interesantes que contar.»

b. Lista (-): en contra de escribir el artículo:

- «Es un trabajo inmenso, y no tengo tiempo.»
- «Seguro que no nos lo publican. No tenemos enchufe.»
- «Luego nadie lo va a leer.»

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de escribir el artículo:

- Hay bibliografía accesible sobre cómo escribir artículos.
- La dirección lo pide con frecuencia.
- Hay recursos humanos de apoyo.

b. Lista (-): en contra de escribir el artículo:

- No hay en el centro cultura de publicar.
- Pocos formadores se apuntan a la iniciativa.
- No tienen habilidades específicas para la escritura científica.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de escribir el artículo:

- Refuerzo por parte de la dirección.
- Prestigio entre los alumnos, que además se interesan por colaborar en las publicaciones.
- Autorrefuerzo (+): «¡Qué satisfacción verlo acabado!».

b. Lista (-): en contra de escribir el artículo:

- Envidias de otros colegas.
- Menos tiempo para estar con la familia (es trabajo extra).
- Algunos conflictos entre los participantes (durante y después del proceso).

Ejemplo 8. Grupal extero-diagnóstico

Conducta a analizar: Llegar a clase con puntualidad.

Población diana: Grupo de mujeres de 18 años, universitarias.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de llegar puntualmente:

- «No me gusta llamar la atención por llegar tarde.»
- «Si me pierdo parte de la clase, luego tendré problemas en el examen.»
- «De esta forma me ganaré la confianza del *profe*.»

b. Lista (-): en contra de llegar puntualmente:

- «Todo el mundo llega tarde.»
- «El *profe*, a veces, también llega tarde.»
- «Los transportes públicos en este país no funcionan, siempre llevan retraso.»

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de llegar puntualmente:

- Las puertas del centro se abren con antelación.
- Hay normativa interna al respecto.
- Tienen habilidades para organizarse recordatorios la noche anterior.

b. Lista (-): en contra de llegar puntualmente:

- Hay, a veces, dificultades con los transportes públicos.
- En ocasiones, los profesores se retrasan.
- Hábitos y ritmos familiares dificultan salir de casa con tiempo.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de llegar puntualmente:

- Se evitan penalizaciones.
- Refuerzo por parte del profesor.
- Mayor aprovechamiento de las sesiones.

b. Lista (-): en contra de llegar puntualmente:

- No refuerzo por parte de los compañeros.
- Más frecuencia de madrugones.
- No autorrefuerzo.

Ejemplo 9. Grupal extero-diagnóstico

Conducta a analizar: Comunicarse de forma asertiva, respetando los propios derechos y respetando los de los demás.

Población diana: Grupo de varones de 18 años, estudiantes de Ciclo formativo «Metal».

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de comunicarse asertivamente:

- «Así no tendré broncas cada dos por tres.»
- «Esto de la comunicación mola un montón.»
- «¡Si así consiguiera, por fin, lo que quiero!»

b. Lista (-): en contra de comunicarse asertivamente:

- «Si no me impongo, no me respetan.»
- «No quiero ser la nenaza del grupo.»
- «¿De qué me va a servir?»

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de comunicarse asertivamente:

- Tienen habilidades sociales básicas.
- Hay recursos didácticos al respecto.
- Se contemplan más horas lectivas para practicar y desarrollar habilidades sociales en la asignatura de Orientación Laboral.

b. Lista (-): en contra de comunicarse asertivamente:

- Tienen pocas habilidades de comunicación no verbal.
- Hay poca tradición en el entorno respecto a comportarse de forma asertiva.
- Los docentes no están formados en ese tema específico.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de comunicarse asertivamente:

- Respeto de los demás.
- Refuerzo por parte del profesor.
- Satisfacción personal (mejora autoimagen).

b. Lista (-): en contra de comunicarse asertivamente:

- Mayor duración de las negociaciones.
- Burla de algunos compañeros.
- No refuerzo por parte de la familia.

Ejemplo 10. Grupal extero-diagnóstico

Conducta a analizar: Asistir regularmente a clase a lo largo de todo el curso.

Población diana: Personal de enfermería del Centro de Atención Primaria «x», ámbito urbano.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de asistir regularmente:

- «No perderé ritmo ni contenidos.»
- «Me gusta cumplir con mis compromisos.»
- «Tengo que dar ejemplo a mis compañeros.»

b. Lista (-): en contra de asistir regularmente:

- «Tengo miles de cosas a hacer.»
- «A veces, me aburro en clase.»
- «Son muchas horas seguidas.»

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de asistir regularmente:

- La dirección del centro lo pide con insistencia.
- Hay normativa al respecto.
- La materia es interesante.

b. Lista (-): en contra de asistir regularmente:

- Surgen imprevistos que hay que atender.
- Las sesiones son poco participativas.
- No hay cultura de asistencia continua.

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de asistir regularmente:

- Refuerzo por parte del formador.
- Mayor aprovechamiento de las sesiones.
- Se tienen en cuenta en el currículum: suman puntos.

b. Lista (-): en contra de asistir regularmente:

- No refuerzo por parte de la dirección.
- No refuerzo por parte de los compañeros.
- No autorrefuerzo.

Ejercicios de diagnóstico PRECEDE para resolver

1. Diagnóstico individual

Conducta a analizar: Escuchar activamente a sus compañeros de curso.

Población diana: María, 12 años, estudiante de ESO, en un colegio público de un barrio «deprimido» de una gran ciudad.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de reforzar:

-

-

-

b. Lista (-): en contra de reforzar:

-

-

-

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de reforzar:

-

-

-

b. Lista (-): en contra de reforzar:

-

-

-

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de reforzar:

-

-

-

b. Lista (-): en contra de reforzar:

-

-

-

2. Diagnóstico individual

Conducta a analizar: Aumentar la calidad de los trabajos en la asignatura x.

Población diana: José María, 18 años, estudiante de primer curso de Ciencias Económicas, en una universidad pública.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de aumentar la calidad de los trabajos:

-

-

-

b. Lista (-): en contra de aumentar la calidad de los trabajos:

-

-

-

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de aumentar la calidad de los trabajos:

-

-

-

b. Lista (-): en contra de aumentar la calidad de los trabajos:

-

-

-

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de aumentar la calidad de los trabajos:

-

-

-

b. Lista (-): en contra de aumentar la calidad de los trabajos:

-

-

-

3. Diagnóstico grupal

Conducta a analizar: Mantener informados la resto de departamentos de la empresa de sus logros y dificultades.

Población diana: Personal del Departamento de Ventas de «Automóviles Fantásticos, S. A.» (empresa líder en el sector de automóviles deportivos), asistentes a un curso sobre *Comunicación interna*.

1. Factores predisponentes

a. Lista (+): a favor de mantener informados:

-

-

-

b. Lista (-): en contra de mantener informados:

-

-

-

2. Factores facilitadores

a. Lista (+): a favor de mantener informados:

-

-

-

b. Lista (-): en contra de mantener informados:

-

-

-

3. Factores reforzantes

a. Lista (+): a favor de mantener informados:

-

-

-

b. Lista (-): en contra de mantener informados:

-

-

-

Ejemplos prácticos de diseño de sesiones grupales

Ejemplo 1. Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTO
Aprender a identificar los beneficios, para el formador, de: preguntar, escuchar, empatizar, sintetizar, reforzar, y retroalimentar al alumnado	N = 24 Perfil grupo = Profesor de Bachillerato	Listado en el que figuren los beneficios que obtiene el formador al: preguntar, escuchar, empatizar, sintetizar, reforzar y retroalimentar al alumnado

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
0 – 2'	(Introducción)	Presenta y escribe: objetivos y método	Escucha	Gran grupo: 24	Rotafolios y rotuladores	Nivel atención
2' - 45'	Interrogativo (1)	Divide al grupo en 6 subgrupos, asigna cada uno de los verbos a un grupo, proponiédole que responda a tres preguntas: ¿Qué es «eso»? (ese verbo) ¿Qué gana el formador haciéndolo? ¿Cómo se hace? (tanto a nivel verbal como no verbal)	Debate, argumenta y elabora en un papelógrafo las respuestas a las cuestiones planteadas	6 grupos de 4	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
45'- 90'	Interrogativo (2)	Coordina la puesta en común de cada uno de los 6 productos grupales, y sintetiza en cada caso las ideas fundamentales	Cada grupo presenta sus respuestas y comenta las del resto del grupo	Gran grupo: 24	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
90' - 100'	(Síntesis)	Sintetiza las ideas clave en relación con las ventajas que para el formador tiene que llevar a cabo cada uno de los 6 verbos presentados	Escuchan	Gran grupo: 24	Papelógrafos, rotuladores	Nivel atención
100' – 120'	(Evaluación)	Formula la pregunta clave de la sesión: ¿Cuáles son los beneficios, para el formador, de: preguntar, escuchar, empatizar, sintetizar, reforzar y retroalimentar?	Responde a la pregunta formulada	Individualmente	Folios y bolígrafos	Calidad del listado en el que figuren los beneficios que obtiene el formador al: escuchar, empatizar, sintetizar, reforzar y retroalimentar

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 100'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 88' (superando el mínimo del 75%)

Ejemplo 2. Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTO
Aprender a mantener una buena higiene postural en el aula	N = 16 Perfil grupo = Alumnos de 5º y 6º de Enseñanza Primaria	Mural en cartulina: «Cuida tu espalda en el cole»

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
0 – 5'	(Introducción)	Presenta y escribe: objetivos y método	Escucha	Gran grupo: 16	Rotafolios y rotuladores	Nivel atención
5' - 15'	Interrogativo	Pregunta: ¿Para qué sirve la columna? ¿Porqué es importante cuidar la espalda? Dirige las intervenciones y anota las diferentes ideas	Piensa, argumenta y debate	Gran grupo: 16	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
15' - 30'	Demostrativo (1ª parte)	Muestra posturas correctas e incorrectas para el cuidado de espalda, preguntando sobre posibles dudas.	Observa y escucha	Gran grupo: 16	Retroproyector, transparencias	Nivel atención y de participación

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
30'- 50'	Demostrativo (2ª parte)	Propone, supervisa y guía la práctica de los alumnos	Escenifican 4 supuestos: Sentarse en el pupitre Llevar la mochila Transportar libros Andar	Grupos de 4	Pupitres, mochilas, libros	
50' - 60'	(Síntesis)	Pregunta para la síntesis: ¿Qué ideas sacamos de lo aprendido para cuidar nuestra espalda?	Piensan, responden, escuchan	Gran grupo: 16	Papelógrafos, rotuladores	Nivel atención y de participación
		Escribe las repuestas en forma de esquema y redondea con sus aportaciones	Copian el esquema			Cantidad y calidad aportaciones
60' – 75'	(Evaluación)	Presenta un caso práctico: crear una serie de eslóganes para la campaña «Cuida tu espalda en el cole.»	Responde a la pregunta formulada	Individualmente	Caso práctico, cartulinas, rotuladores	Calidad del mural en cartulina, con eslóganes para la campaña «Cuida tu espalda en el cole»

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 60'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 55' (superando el mínimo del 75%)

Ejemplo 3. Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTO
Aprender a identificar las ventajas del uso del condón	N = 9 Perfil grupo = Varones, 18-20 años, alumnos de un curso de *Formación Profesional*	Listado en el que figuren las ventajas del uso del condón

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
0 – 2'	(Introducción)	Presenta y escribe: objetivos y método	Escucha	Gran Grupo: 9	Rotafolios y rotuladores	Nivel atención
2' - 10'	Interrogativo (1)	Pregunta: ¿Porqué pensais que es importante usar condón? ¿Cuáles son, para vosotros las ventajas de su uso? ¿Cuáles son, para vosotros las desventajas de su uso?	Discute, comparte ideas, razona y elabora un papelógrafo con las respuestas	3 grupos de 3	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
10' - 14'	Interrogativo (2ª parte)	Escucha, pregunta y asesora	Cada grupo presenta sus respuestas y comenta las del resto de grupos. Escuchan	Gran grupo: 9	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
14' - 15'	(Síntesis)	Remarca los puntos clave	Escribe las respuestas a la pregunta formulada	Gran grupo: 9	Papelógrafos, rotuladores	Nivel atención

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
15' - 20'	(Evaluación)	Pregunta: ¿Cuáles son las ventajas del uso del condón?		Individualmente	Folios y bolígrafos	Calidad del listado en el que figuren las ventajas del uso del condón

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 15'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 12' (superando el mínimo del 75%)

Ejemplo 4. Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTO
Aprender a volver a pensar	N = 24 Perfil grupo = mandos intermedios de una empresa pública	Caso práctico resuelto mediante la técnica de «volver a pensar»

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
0 – 3'	(Introducción)	Presenta y escribe: objetivos y método	Escucha	Gran grupo: 24	Rotafolios y rotuladores	Nivel atención
3' - 30'	Por Descubrimiento (1)	Divide al grupo en 4 subgrupos, entrega un esquema (sin cumplimentar) para «volver a pensar» y propone que escojan una situación profesional difícil, e identifiquen las emociones y los pensamientos que les provoca	Debate, argumenta y elabora en un papelógrafo las respuestas a las cuestiones planteadas	4 grupos de 6	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
30' - 60'	Por Descubrimiento (2)	Pide a los grupos que intenten elaborar unos pensamientos alternativos a los primeros, que sean más realistas y objetivos	Debate, argumenta e incorpora al papelógrafo los nuevos pensamientos elaborados	4 grupos de 6	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
60'- 80'	Por Descubrimiento (3)	Pide a los grupos que identifiquen las emociones que aparecen con los nuevos pensamientos	Debate, argumenta e incorpora al papelógrafo las nuevas emociones	4 grupos de 4	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
80' - 120'	Por Descubrimiento (4)	Coordina la puesta en común de cada uno de los 4 productos grupales para cuidar nuestra espalda	Cada grupo presenta sus respuestas y comenta las del resto de grupos	Gran grupo: 24	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
120' - 125'	(Síntesis)	Sintetiza las ideas claves del ejercicio	Escuchan	Gran grupo: 24	Papelógrafos, rotuladores	Nivel atención
120' – 125'	(Evaluación)	Plantea un caso práctico: una situación difícil con impacto emocional elevado	Resuelve el caso planteado	Individualmente	Folio, bolígrafos	Calidad de la cartulina, con resolución del caso práctico afrontado mediante la técnica de «volver a pensar»

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 125'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 120' (superando el mínimo del 75%)

Ejemplo 5. DISEÑO DE SESIONES EDUCATIVAS GRUPALES EDIPO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTO
Aprender a evitar el uso de factores (verbales y no verbales) que dificultan la comunicación y a usar aquellos que la facilitan	N = 28 Perfil grupo = Ejecutivos, de ambos sexos, del Departamento de Ventas de una empresa privada	Caso práctico resuelto mediante la aplicación de factores facilitadores de la comunicación y la evitación de los dificultadores

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
0 – 2'	Introducción 1	Presenta objetivos y métodos	Escucha	Gran grupo: 28	Cañón y PC	Nivel atención
2' - 10'	Introducción 2	Presentación de los 14 factores que dificultan la comunicación	Escucha	Gran grupo: 28	Cañón y PC	Nivel atención
10' - 60'	Por Descubrimiento (1)	Divide al grupo en 14 parejas, entrega una fotocopia con los 14 factores (errores) que dificultan la comunicación, asigna uno a cada pareja, y propone que escriban: a) Una escena KO, donde se cometa el error señalado. b) Una escena KO, donde se plantea una alternativa al error, que facilite la comunicación. c) Los cambios, que tanto en lo verbal como en lo no verbal han hecho pasar del KO al OK	Piensa, debate, argumenta y elabora en un folio la respuesta a los 3 apartados presentados por el docente	14 parejas	Folios y bolígrafos	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
60'- 120'	Por Descubrimiento (2)	Observa, asesora	Cada pareja escenifica la escena KO y la escena OK; Comenta al resto del grupo los cambios realizados en su escena. Escucha y comenta las escenas del resto de parejas	Gran grupo: 28	Folios y bolígrafos	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
120' - 130'	(Síntesis)	Propone que cada miembro del grupo aporte una idea síntesis sobre el ejercicio. Incorpora algunas ideas finales	Aportan ideas y escuchan	Gran grupo: 28	Papelógrafos, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
130' – 160'	(Evaluación)	Plantea un caso práctico: escribir el guión de una situación de comunicación interpersonal en la que se apliquen los factores facilitadores, y se eviten los errores que dificultan	Escribe el guión solicitado	Individualmente	Folios y bolígrafos	Calidad de la resolución del caso práctico tratado mediante la aplicación de factores facilitadores de la comunicación y la evitación de los dificultadores

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 130'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 120' (superando el mínimo del 75%)

Ejemplo 6. Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO			ACTIVIDADES			PRODUCTO
Aprender a relajarse progresivamente			N = 12 Perfil grupo = Universitarios de la Facultad de Psicología			Una relajación progresiva completa
Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase (*feedback)*
0 – 2'	Introducción	Presenta y escribe objetivos y método	Escucha	Gran grupo: 12	Pizarra y rotuladores	Nivel atención
2' - 10'	Interrogativo	Pregunta: ¿Para qué creéis que os puede servir la relajación? Conduce el debate y anota y sintetiza las respuestas	Piensa, responde, argumenta y debate	Gran grupo: 12	Pizarra y rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones
10' - 12'	Demostrativo (1)	Realiza una serie de ejercicios (divididos en 5 pasos) para ir relajando cada músculo del cuerpo	Escucha y observa	Gran grupo: 12	Sillas	Nivel atención
12' - 20'	Demostrativo (2)	Divide al grupo en 6 parejas, y les pide que alternativamente vayan realizando la relajación y observando la del compañero	Cada miembro de la pareja: se relaja siguiendo los 5 pasos señalados y observa la relajación del otro	6 parejas	Sillas	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
20'- 31'	Demostrativo (3)	Propone y dirige la puesta en común de las observaciones. Anota las observaciones	Cada grupo presenta sus respuestas y comenta las del resto del grupo	Gran grupo: 12	Pizarra, rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad observaciones
31' - 35'	(Síntesis)	Sintetiza las ideas clave sobre: a) utilidades de la relajación progresiva, y b) fases y forma de realizarla	Escuchan	Gran grupo: 12	Pizarra, rotuladores	Nivel atención
35' – 40'	(Evaluación)	Propone que cada alumno realice una relajación progresiva, siguiendo los 5 pasos señalados	Realiza la relajación progresiva, siguiendo los 5 pasos señalados	Individualmente	Sillas	Calidad de la relajación progresiva realizada

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 35'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 27' (superando el mínimo del 75%)

Ejemplo 7. Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTO
Aprender a identificar el papel del formador y del alumnado en los métodos formativos Expositivo, Demostrativo, Interrogativo y Por Descubrimiento	N = 10 Perfil grupo = Tutores de Médicos Internos Residentes de 1er año	Esquema con los verbos asociados al formador y al alumnado en los métodos formativos Expositivo, Demostrativo, Interrogativo y Por Descubrimiento

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
0 – 2'	Introducción	Presenta y escribe objetivos y método	Escucha	Gran grupo: 10	Pizarra y rotuladores	Nivel atención
2' - 40'	Interrogativo (1)	Formula una serie de preguntas y anota las respuestas que los alumnos van dando: las preguntas (que se van formulando tras las respuestas de la anterior) son: 1) ¿En un método que se llama «Expositivo» qué se supone que hace el formador? 2) ¿Y mientras el formador está haciendo todo «eso», que hacen los alumnos? 3) ¿En un método que se llama «Demostrativo» qué se supone que hace el formador? 4) ¿Y mientras el formador está haciendo todo «eso» qué hacen los alumnos? 5) ¿En un método que se llama «Interrogativo» qué se supone que hace el formador? 6) ¿Y mientras el formador hace todo «eso» qué hacen los alumnos? 7) ¿En un método que se llama «Por Descubrimiento», qué se supone que hace el formador? 6) ¿Y mientras el formador está haciendo todo «eso», qué hacen los alumnos?	Piensa, responde	Gran grupo: 10	Pizarra y rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad respuestas

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
40' - 60'	Interrogativo (2)	Propone un objetivo formativo a conseguir (por ejemplo: aprender a negociar con la pareja una dieta más saludable) y pregunta al alumnado cómo lo harían en cada uno de los métodos según lo que han dicho que en cada caso hacen formador y alumnos. Dirige el debate subsiguiente, subrayando algunas de las respuestas formuladas en la fase anterior por los alumnos y/o aportando algunas nuevas	Piensa, propone, argumenta, debate	Gran grupo: 10	Pizarra y rotuladores	Nivel participación Calidad de las aportaciones
60' - 65'	(Síntesis)	Sintetiza las ideas clave sobre qué hacen el formador y el alumno en cada uno de los 4 métodos formativos comentados	Escucha	Gran grupo: 10	Pizarra y rotuladores	Nivel atención
65' - 75'	(Evaluación)	Propone que los alumnos realicen un esquema resumen en el que, en cada uno de los 4 métodos formativos, se asocie al formador y al alumnado a una serie de verbos claves (¿qué hacen en cada método?)	Realiza el esquema resumen	Individualmente	Folios y bolígrafos	Calidad del esquema con los verbos asociados al formador y al alumnado en los métodos formativos Expositivo, Demostrativo, Interrogativo, y Por-Descubrimiento

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 65'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 58' (superando el mínimo del 75%)

Ejemplo 8. Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTO
Aprender a utilizar el programa PowerPoint para hacer transparencias	N = 20 Perfil grupo = Asistentes a un curso de *Formación de formadores* en un Centro de Formación Ocupacional	Dos transparencias, con distinto formato, realizados con el programa PowerPoint

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
0 – 2'	Introducción	Presenta y escribe objetivos y método	Escucha	Gran grupo: 20	Cañón, PC y PowerPoint	Nivel atención
2' - 20'	Demostrativo (Fase 1)	Va realizando y comentando los distintos pasos básicos para realizar una transparencia	Escucha y observa	Gran grupo: 20	Cañón, PC y PowerPoint, Folios y bolígrafos	Nivel atención
20' - 50'	Demostrativo (Fase 2)	Pide a los alumnos que vayan imitándole y anotando las ideas clave de cada paso	Va imitando lo que el formador hace en cada paso, y toma nota	Individualmente	Cañón, PC y PowerPoint, Folios y bolígrafos	Nivel de participación Calidad de las imitaciones Cantidad y calidad anotaciones
50' - 60'	(Síntesis intermedia)	Pregunta: ¿Cuáles serían pues las tareas básicas a realizar en cada paso? Conduce el debate subsiguiente, anotando las respuestas en la pizarra y redondea la síntesis	Piensa, responde, escucha, argumenta y debate	Gran grupo: 20	Cañón, PC y PowerPoint, Pizarra, rotuladores, Folios y bolígrafos	Nivel de participación Cantidad y calidad

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
60' - 90'	Por Descubrimiento (1)	Entrega a los alumnos un dossier con pistas y ejemplos prácticos para llevar a cabo transparencias en distintos formatos y les pide que intenten hacer aquella que les parezca más complicada	Realizan una transparencia «complicada»	Individualmente	Cañón, PC y PowerPoint	Nivel participación Cantidad y calidad propuestas
90' - 120'	(Síntesis final)	Sintetiza las ideas claves sobre qué hacen el formador y el alumno en cada uno de los 4 métodos formativos comentados	Escucha	Gran grupo: 20	Pizarra y rotuladores	Nivel atención
120' - 125'	(Evaluación)	Propone que los alumnos realicen un esquema resumen en el que, en cada uno de los 4 métodos formativos, se asocie al formador y al alumnado a una serie de verbos claves (qué hacen en cada método?)	Realiza el esquema resumen	Individualmente	Folios y bolígrafos	Calidad del esquema con los verbos asociados al formador y al alumnado en los métodos formativos Expositivo, Demostrativo, Interrogativo, y Por-Descubrimiento

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 65'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 58' (superando el mínimo del 75%)

Ejemplo 9. Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTO
Aprender a respirar con el diafragma	N = 15 Perfil grupo = Mujeres diagnosticadas de fibromialgia (35-65 años), de nivel sociocultural medio-bajo	Tres respiraciones diafragmáticas

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
0 – 10'	Introducción y presentaciones	Se presenta y pide al alumnado que se presente Propone objetivos y metodología de la sesión	Escucha Se presenta	Gran grupo: 15	Pizarra y rotuladores	Nivel atención Nivel participación
10' - 20'	Interrogativo (1)	Pregunta: ¿Qué es la respiración?, ¿cómo respiramos?, ¿qué parte de nuestro cuerpo utilizamos ?, ¿cómo podemos controlar la respiración?, ¿qué fases pueden distinguirse en la respiración? Conduce el debate y anota las respuestas	Reflexiona, responde, escucha, argumenta, y debate	Gran grupo: 15	Sillas, Pizarra y rotuladores	Nivel de participación Cantidad y calidad respuestas
20' - 25'	Interrogativo (2)	Sintetiza las respuestas	Escucha	Gran grupo: 15	Pizarra y rotuladores	Nivel atención

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
20'- 35'	Demostrativo (1)	Explica y realiza ejercicios de respiración diafragmática en distintas posiciones (sentado, decúbito supino, cuadrupedia)	Observa y escucha	Tres grupos de 5	Sillas, colchonetas y espejo	Nivel atención
35' - 60'	Demostrativo (2)	Guía, asesora, supervisa y corrige	Imita realizando los ejercicios en las distintas posiciones	Tres grupos de 5	Sillas, colchonetas y espejo	Nivel participación Calidad de las aportaciones
60' – 65'	(Síntesis)	Propone a cada uno de los alumnos que aporte una idea clave respecto a la respiración diafragmática Redondea la síntesis	Aporta ideas claves y escucha	Gran grupo: 15	Sillas, pizarra y rotuladores	Nivel de atención Calidad de las aportaciones
65' – 75'	(Evaluación)	Propone que cada alumno realice 3 respiraciones diafragmáticas en posición sentado	Realiza las 3 respiraciones solicitadas	Individualmente	Sillas	Calidad de las tres respiraciones diafragmáticas realizadas

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 65'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 50' (superando el mínimo del 75%)

Ejemplo 10. Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTO
Aprender a identificar las ventajas del uso de la tela mosquitera en la pastelería	N = 20 Perfil grupo = Pasteleros/as, 25-40 años, con estudios primarios y de pequeñas empresas, alumnos en un curso para Manipulador de alimentos	Listado con las ventajas del uso de la tela mosquitera en la pastelería

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
0 – 2'	(Introducción)	Presenta y escribe: objetivos y método	Escucha	Gran grupo: 20	Pizarra, tiza	Nivel atención
2' - 45'	Por descubrimiento (1)	Reparte material: rejillas de distinto tipo y fotocopias de insectos y roedores; y plantea las siguientes cuestiones: ¿Qué rejilla usarías y por qué? ¿Qué inconveniente le ves a la elegida?	Escucha, revisa materiales, reflexiona y elabora respuestas	5 grupos de 4	Mallas de distinto tamaño, y fotocopias de insectos y rodeores (a tamaño real). Folios, bolígrafos	Nivel de participación Cantidad y calidad respuestas
20' - 40'	Por descubrimiento (2)	Presenta en vídeo algunos casos prácticos Propone que los alumnos revisen sus respuestas y elaboren un listado final	Observan, escuchan, argumentan, discuten; y cada grupo elabora un listado final	5 grupos de 4	Vídeo, folios y bolígrafos	Nivel de participación Cantidad y calidad aportaciones

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feedback)*
40'- 55'	Por descubrimiento (3)	Escucha y anota las aportaciones de los grupos Dirige el debate subsiguiente Remarca los puntos clave	Cada grupo aporta las 3 ventajas más importantes y escucha las del resto	Gran grupo: 20	Pizarra, tiza	Nivel participación Cantidad y calidad aportaciones
55' - 60'	(Síntesis)	Pregunta: ¿Cuáles son las ventajas del uso de la mosquitera en la pastelería?	Escucha	Gran grupo: 20	Pizarra, tiza	
60' – 70'	(Evaluación)		Escribe las respuestas a la pregunta formulada	Individualmente	Folios y bolígrafos	Calidad del listado en el que figuran las ventajas del uso de la mosquitera en la pastelería

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 60'

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación): 53' (superando el mínimo del 75%)

Ejercicios de diseños de sesiones grupales para resolver

Ejemplo 1: Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO Aprender a presentar un trabajo en público	→	**ACTIVIDADES** N = Perfil grupo =	→	**PRODUCTO**

↓

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feed back)*

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación):.....

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación):..... (¿supera el mínimo del 75%?)

Ejemplo 2: Diseño de sesiones educativas grupales EDIPO

OBJETIVO Aprender a presentar un trabajo en público	→	**ACTIVIDADES** N = Perfil grupo =	→	**PRODUCTO**

↓

Tiempo	Método	Rol del Formador ¿Qué hace el formador?	Rol Alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización Alumnado	Recursos	Evaluación fase *(feed back)*

Tiempo total de la sesión en su parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación):.....

Tiempo alumnado activo en la parte aprendizaje (es decir, sin la parte de la evaluación):..... (¿supera el mínimo del 75%?)

Ejemplos de Decálogo de petición de cambio en conductas concretas del alumnado

1. El caso de Borja

(4) Borja, sé que a ti te gusta mucho estar acompañado, y la verdad es que eres una persona con conversaciones muy amenas.

Por eso, llevo días dándole vueltas a un tema que te quería comentar:

(5) Cuando sales al recreo y montas, como últimamente, esas broncas con tus colegas,

(6) tus compañeros se mosquean y empiezan a darte de lado. Además, ligas menos.

(7) Entiendo que, a veces, tienes motivos para enfadarte porque a nadie le gusta que pasen de él.

(8) Tal vez yo, siendo tu tutor, podría habértelo comentado antes.

(9) Borja, ¿qué podemos hacer para que tus compañeros no te dejen de lado, y ligues como antes?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) ¿Qué te parece si antes de pelear le dices a la otra persona cómo te sientes o lo que piensas?

¿Qué te parece si una vez a la semana entrenamos tú y yo cómo relacionarnos con los compañeros?

2. El caso de María

(4) María, me encanta que intervengas en clase con esas aportaciones tan interesantes y enriquecedoras para el grupo. Por eso mismo, quería comentarte que,

(5) cuando intervienes cortando a los compañeros que están hablando en ese momento,

(6) se enfadan contigo y no quieren escucharte a ti, y al final terminamos todos discutiendo a voces.

(7) Entiendo que tienes que decir cosas interesantes que has estado preparando el día anterior estudiando mucho.

(8) Tal vez yo no haya dejado claro, a veces, cómo pedir el turno de palabra.

(9) ¿Qué podemos hacer para que los compañeros te escuchen y haya armonía en clase?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) ¿Qué te parece si cuando quieras intervenir levantas la mano para pedir turno?

¿Qué te parece si haces de moderadora y vas anotando las personas que van levantando la mano para hablar y después le vas dando la palabra por orden, incluyéndote a ti si pides la palabra?

3. El caso de Pepe

(4) Pepe, me alegra que llegues puntual, pues hace días que quería comentarte algo:

(5) cuando no entregas semanalmente tu parte del trabajo de investigación,

(6) el producto global se retrasa, convocamos reuniones donde no avanzamos y tú mismo acabas perdiendo tu tiempo.

(7) Entiendo que estás muy ocupado y que no es éste el único curso en el que estás matriculado.

(8) Tal vez podría haberte dejado un poco más de tiempo.

¿Qué podemos hacer para que no pierdas el tiempo y podamos avanzar en las reuniones que tenemos?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) ¿Qué te parece si comentamos entre tú y yo las dudas que tengas dos días antes de la reunión?

¿Qué te parece si la semana concreta que estés muy ocupado lo dices en la reunión y te quedas con una parte más pequeña del trabajo?

4. El caso de Luisa

(4) Hola Luisa, es estupendo verte de tan buen humor. Por cierto, quiero comentarte que

(5) cuando en clase insultas a Pedro en el momento en que está exponiendo sus opiniones,

(6) termináis discutiendo, la clase se acaba dividiendo en dos bandos y se crea mal ambiente.

(7) Entiendo que, a veces, no compartes las opiniones de Pedro y que tú tienes las tuyas propias.

(8) Y es verdad que tal vez yo no le he prestado, hasta ahora, demasiada atención a lo que estaba pasando.

(9) ¿Qué podríamos hacer para que no terminéis discutiendo y consigamos que haya buen rollo en clase?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) ¿Qué te parece si dejas hablar a Pedro y cuando termine dices lo que piensas evitando decir tacos?

¿Qué te parece si intentas ver la parte positiva de lo que dice Pedro y cada vez que le comentes lo que te parece mal, empieces diciéndole lo que te ha gustado de su intervención?

¿Qué te parece si cada vez que dices un taco pides disculpas a la clase?

5. El caso de Cristina

(4) Cristina, me satisface mucho comunicarte que has hecho un examen realmente impecable y ¡felicidades! precisamente por esa razón quería comentarte que

(5) cuando no colaboras en el trabajo en grupo,

(6) la nota de prácticas está en blanco y al hacer la media tu nota final es mucho más baja de lo que podría ser.

(7) Entiendo que al principio cuesta integrarse en un grupo, esa dificultad la hemos tenido muchos al inicio.

(8) Tal vez yo podría haber propuesto actividades grupales previas que os ayudaran a conoceros mejor.

(9) ¿Qué podemos hacer para que tu nota final aumente?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) ¿Qué te parece si se reparten tareas en el grupo, cada uno hace su parte y finalmente se ponen en común?

¿Qué te parece si hacemos una actividad lúdica para conocernos mejor en el grupo?

6. El caso de Joaqui

(4) Joaqui, seguramente no te descubro nada si te digo que eres muy inteligente y tienes muy buen sentido del humor, y también es cierto que

(5) cuando llegas con 10 ó 15 minutos de retraso a clase,

(6) no tenemos tiempo de hacer la actividad de apertura que tanto te gusta, como por ejemplo leer y comentar una noticia del periódico o contar un chiste.

(7) Ya sé que los autobuses no pasan con mucha frecuencia y que no tienes otra forma de venir al centro.

(8) Tal vez yo podría haber aclarado este y otros temas al inicio del curso.

(9) ¿Qué podemos hacer para que podamos hacer la actividad de apertura y así puedas comentar una noticia o contar un chiste que tanto nos divierte?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) ¿Qué te parece si coges el autobús anterior al que normalmente coges?

¿Qué te parece si ponemos un tope máximo de cinco minutos de retraso?

7. El caso de Antonio

(4) Antonio, has trabajado duro este trimestre. Me gustará decirte algo, y es que

(5) cuando en clase cuestionas cada cosa que yo digo,

(6) las clases se eternizan, nos cansamos más y terminamos saliendo media hora tarde.

(7) Entiendo que es importante para ti expresar lo que opinas.

(8) Tal vez no hay tiempo para plantear dudas y argumentar cuando trabajáis en grupo, pues tengo que estar pendiente de todos los grupos y sois muchos.

(9) ¿Qué crees que podríamos hacer para que las clases no se demoren y no terminemos cansados y con media hora de retraso?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) ¿Qué te parece si reservamos diez minutos al final de cada clase exclusivamente para plantear dudas y dar opiniones?

¿Qué te parece si haces una intervención y después dejas que los compañeros hagan sus propias intervenciones antes de volver a intervenir?

8. El caso de Manuel

(4) Manuel, he visto tu trabajo y me parece muy interesante esa nueva línea que has abierto, por eso mismo creo que es importante comentarte que

(5) cuando no vienes a clase,

(6) pierdes la oportunidad de preguntar las dudas que tengas y de que yo y los compañeros te podamos sugerir mejoras y así seguir avanzando en tu investigación.

(7) Entiendo que tienes otros cursos y son muchas horas al día.

(8) Tal vez en alguna ocasión no ha dado tiempo para que todos comentéis vuestro trabajo y las dudas que tenéis.

(9) ¿Qué podemos hacer para que tengas la oportunidad de preguntar las dudas, que los demás te podamos dar sugerencias y así avanzar en tu investigación?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) ¿Qué te parece si reducimos las horas de clase y ese tiempo lo dedicáis a trabajar, de manera que las horas de clase que pactemos no faltemos?

¿Qué te parece si intentas venir con un listado de dudas planteadas y las vemos una por una, aunque haya terminado la clase?

9. El caso de Pedro

(4) Pedro, la verdad es que estamos muy contentos con tu actitud y capacidad de trabajo. También hemos pensado que

(5) cuando no publicas los artículos científicos que empiezas,

(6) no constan en tu currículum y por tanto vas a estar en desventaja con respecto a tus compañeros al acabar el postgrado.

(7) Entiendo que tienes mucho trabajo, muchos cursos y además acabas de casarte.

(8) Tal vez yo no he sabido delimitarte bien los temas que te he propuesto, o te he dedicado poco tiempo.

(9) ¿Qué podemos hacer para que termines el postgrado con un currículum competitivo?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) ¿Qué te parece si te apuntas a un curso de Metodología científica?

¿Qué te parece si nos quedamos una tarde a perfilar el artículo?

¿Qué te parece si trabajamos sobre algún tema especial en el que estés más interesado?

10. El caso de Rebeca

(4) Rebeca, estoy contento con tu trabajo y te felicito por ello.

(5) Me he dado cuenta de que cuando hay un caso interesante lo acaparas.

(6) Esto como sabes, está afectando negativamente en las relaciones personales con tus compañeros.

(7) Entiendo que tienes una buena formación y esto te lleva a adquirir protagonismo sin pretenderlo.

(8) Tal vez te hemos pedido con demasiada frecuencia tu colaboración.

(9) ¿Qué crees que podemos hacer para mejorar las relaciones con tus compañeros?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

¿Qué te parece si compartes en el trabajo tus dudas y decisiones con tus compañeros?

¿Qué te parece si la próxima sesión la preparas con tus compañeros y les cedes la presentación?

Casos de Decálogo de petición de cambio para resolver

El caso de Lourdes

Perfil: 37 años, bióloga, trabajadora de una pequeña empresa privada dedicada a realizar valoraciones de impacto medioambiental. En estos momentos está realizando un curso sobre Novedades legislativas en la Unión Europea con relación al impacto medioambiental.

Conducta KO: Durante el curso, ha entregado varias veces sus informes fuera de plazo.

4 cosas OK de Lourdes:

+ La calidad de sus informes es alta.

+ Trabaja con entusiasmo.

+ Toma decisiones.

+ Trabaja bien en equipo.

Usted, lector, es el formador de Lourdes en dicho curso, y ha pensado que después de:

a. haber «vuelto a pensar» a fin de que sus propias emociones no le hicieran perder eficacia en su intervención (capítulo 1);

b. haber identificado los factores que influyen en la conducta de Lourdes (a través del modelo PRECEDE, capítulo 2); y

c. haber creado una buena relación (mediante los verbos y estrategias clave de comunicación, capítulo 3).

Ha llegado el momento de pedirle un cambio con el Decálogo aquí presentado.

¡Adelante!

Momento y lugar OK para pedirle el cambio: .....

(4) .....

.....

.....

(5) .....

.....

.....

(6) .....

.....

.....

(7) .....

.....

.....

(8) .....

.....

.....

(9) .....

.....

.....

(Recuerde que: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) .....

.....

.....

El caso de David

Perfil: 50 años, psicólogo y pedagogo, responsable del departamento de recursos humanos de una empresa de servicios de tamaño medio, y alumno en un curso sobre Técnicas de Coaching en la empresa.

Conducta KO: No suele reforzar a sus compañeros cuando llevan a cabo con éxito alguna de las tareas encomendadas. Tampoco tiene por costumbre autorreforzar sus propios logros.

4 cosas OK de David:

+ Trata con respeto a sus compañeros.

+ Sabe escuchar.

+ Sabe flexibilizar sus peticiones.

+ La gusta compartir sus ideas con el resto del grupo.

Usted, lector, es uno de los formadores de David en dicho curso, y ha pensado que después de:

a. *haber «vuelto a pensar» para que sus propias emociones no le traicionaran (capítulo 1);*

b. *haber identificado los factores que influyen en la conducta KO de David (a través del modelo PRECEDE capítulo 2); y*

c. *haber creado una buena relación (mediante los verbos y estrategias clave de comunicación, capítulo 3).*

Ha llegado el momento de pedirle un cambio con el Decálogo aquí presentado. ¡Adelante!

Momento y lugar OK para pedirle el cambio: .....

(4) .....

.....

.....

(5) .....

.....

.....

(6) .....

.....

.....

(7) .....

.....

.....

(8) .....

.....

.....

(9) .....

.....

.....

(Recuerde que: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) .....

.....

.....

El caso de José Mª

Perfil: 18 años, estudiante de primer curso de *Sociología*, en universidad pública. Clase media. Trabaja algunas tardes, durante la semana, para pagarse sus gastos.

Conducta KO: La calidad de sus trabajos, en la asignatura X, ha ido cayendo en picado en los últimos meses.

4 cosas OK de José Mª:

+ Sus primeros trabajos fueron muy buenos.

+ Asiste regularmente a clase.

+ Escribe bien.

+ Posee habilidades sociales muy notables.

Usted, lector, es profesor de José Mª en la asignatura X, y ha pensado que después de:

a. *haber «vuelto a pensar» para que sus propias emociones no le traicionaran (capítulo 1);*

b. *haber identificado los factores que influyen en la conducta KO de José Mª (a través del modelo PRECEDE capítulo 2); y*

c. *haber creado una buena relación (mediante los verbos y estrategias clave de comunicación, capítulo 3).*

Ha llegado el momento de pedirle un cambio con el Decálogo aquí presentado. ¡Adelante!

Momento y lugar OK para pedirle el cambio: .....

(4) .....

.....

.....

(5) .....

.....

.....

(6) .....

.....

.....

(7) .....

.....

.....

(8) .....

.....

.....

(9) .....

.....

.....

(Recuerde que: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6.)

(10) .....

.....

.....

CAPÍTULO 7

HABILIDADES PARA PREVENIR RIESGOS LABORALES Y MEJORAR LA SALUD DE LOS FORMADORES

Introducción

Si hacemos un repaso por los riesgos de salud derivados de la práctica educativa, encontramos que los más frecuentes son en primer lugar, el estrés y otros trastornos psicológicos, como depresión o el síndrome de *burnout* (estar quemado), todos ellos relacionados con la manera en que el formador valora y se enfrenta a situaciones potencialmente dañinas. Son, por tanto, aspectos muy vinculados con las habilidades de autocontrol emocional revisadas en el capítulo 1.

En segundo lugar, los riesgos laborales relacionados con trastornos del habla que dan lugar a cambios en la voz o disfonías.

En tercer lugar, los riegos asociados a problemas de tipo postural, como son los dolores de espalda.

Además de los problemas mencionados, existen otros, menos frecuentes aunque no por ello menos importantes como alergias y otros problemas respiratorios, trastornos circulatorios, especialmente varices, riesgos derivados de los factores ambientales, como ruido, iluminación y temperatura, así como los propios derivados de la especialidad que se imparte.

En el presente capítulo vamos a realizar un recorrido por cada uno de estos riesgos deteniéndonos en:

- los factores que influyen en su desarrollo;
- las consecuencias que tienen para la salud; y
- las posibles soluciones en cada caso.

Estrés y otros trastornos psicológicos

1. Factores que influyen

- Actitudes y demandas de los padres. Padres que han pasado de confiar en los educadores a ser muy críticos con el sistema educativo.
- Cambios en el perfil del alumnado.
- Cuestionamiento continuo de la profesión.
- Pérdida del estatus, prestigio y consideración social.
- Exigencias crecientes y contradictorias por parte de la sociedad.
- Vulnerabilidad ante el alumnado, padres, compañeros e Inspección.
- Problemas de conducta e indisciplina en las aulas. Agresividad del alumnado.
- Exceso de horas de trabajo.
- Salario bajo y escasa promoción.

2. Consecuencias

- Estrés.
- Insatisfacción laboral y desmotivación.
- Trastornos psicológicos y mala salud mental (el 25% del profesorado sufre algún trastorno psicológico).
- Accidentes.
- Impotencia sexual.
- Intenciones de abandonar la profesión, absentismo.
- Bajo rendimiento.
- Excesivo consumo de alcohol y tabaco.
- Problemas familiares.
- Irritabilidad, nerviosismo, irascibilidad, mal humor y síntomas depresivos.

- Tensión, autoprotección y problemas de autoestima.
- Cansancio psíquico.
- Cansancio físico, agotamiento o fatiga.
- Enfermedades coronarias (el riesgo cardiaco presenta el doble de casos entre el profesorado que los asignados a la media de la población general).
- Dolores de cabeza y migrañas.
- Insomnio.
- Úlceras e indigestiones.
- Problemas de espalda y cervicales.
- Trastornos dentarios: bruxismo, rechinamiento.
- Problemas urológicos: micciones diurnas o nocturnas repetidas, sin infección.

3. Posibles soluciones

- Formarse en autocontrol emocional: técnicas de reestructuración cognitiva («volver a pensar»), respiración, relajación, yoga y solución de problemas (ver capítulo 1 y capítulo 7).
- Formarse en habilidades de diagnóstico conductual (capítulo 2) y habilidades de comunicación (capítulo 3).
- Formarse en habilidades para la intervención grupal (capítulo 4) y en habilidades para la intervención individual (capítulo 5).
- Introducir cambios en la organización del trabajo: no acumular trabajo, ampliar o reducir tareas, planificar el ritmo de trabajo adecuándolo a la experiencia y formación.
- Aumentar la colaboración entre formadores, alumnos, familiares, centros y toda la comunidad educativa implicada.
- Contar con aulas menos masificadas (no más de 20-25 alumnos).
- Lograr aumento en el número de formadores.

- Recuperar el respeto y confianza en la práctica formadora a través de la mejora profesional y personal.
- Realizar cursos de reciclaje: comunicación, técnicas de grupo, métodos didácticos, etc.

Trastornos en la voz

1. Factores que influyen

- Aulas masificadas, con mala acústica o demasiado grandes.
- Conductas disruptivas en las aulas por parte de los alumnos.
- Descontrol de las emociones y de la propia situación.
- Gritar.
- Emplear un volumen excesivamente bajo o susurrar.
- Hablar seguido durante un largo periodo.
- Ruido ambiental externo y/o en clase.

2. Consecuencias

- Nódulos.
- Pólipos.
- Disfonía.
- Afonía.
- Dolor de garganta.

3. Posibles soluciones

- Adiestrar la voz: hablar con el estómago, respiraciones para mejorarla.
- Tener aulas con menos alumnado.
- Intentar distribuir los tiempos a la hora de hablar, hacer descansos periódicos.
- Beber agua con frecuencia.

- Comer caramelos balsámicos sin azúcar.
- No gritar.
- No tomar bebidas muy frías o muy calientes.
- Evitar todo lo que provoque enfriamientos.
- Mantener una constante y correcta higiene bucal (no dejar pasar infecciones de garganta, aunque sean leves).
- No fumar y evitar los ambientes cargados de humo.
- No trabajar con productos fuertes (amoniaco, lejía...) o en ambientes con polvo. Si es imprescindible, usar una mascarilla.
- Cerrar las ventanas en caso de ruidos externos.

Problemas posturales

1. Factores que influyen

- Estar mucho tiempo de pie o sentado.
- Escribir en la pizarra y otros útiles altos.
- Malas posturas: permanecer inclinado hacia un lado, torcer el cuello, echar los hombros excesivamente hacia delante, sentarse de forma inadecuada.
- Coger peso excesivo o de forma incorrecta.
- Estrés.

2. Consecuencias

- Lesiones musculares, articulares y de ligamentos.
- Dolor.
- Problemas de movilidad.
- Lumbago.
- Desgaste óseo y desviaciones de la columna.

3. Posibles soluciones

- Evitar malas posturas (ver apartado: higiene postural en este capítulo).
- Realizar ejercicios de yoga y relajación (capítulo 1 y 7).
- Acudir a fisioterapeutas.
- Alimentarse correctamente (ver apartado correspondiente en este mismo capítulo).
- Evitar el estrés.
- No coger peso o hacerlo de forma adecuada.
- Poner la pizarra y otros útiles a una altura adecuada.

Problemas circulatorios

1. Factores que influyen

- Estar de pie o sentado durante mucho tiempo, sobre todo con las piernas cruzadas.
- Llevar ropa, cinturones, calzado, o ligas, demasiado apretadas.
- Calor excesivo, ambientes con aire caliente y húmedo.
- Deshidratación.
- Tomar baños demasiado calientes.
- Comer en exceso, consumir demasiadas grasas, dulces, pan blanco alimentos muy salados.
- Ingerir alcohol o café.

2. Consecuencias

- Dolor
- Varices
- Hinchazón de las extremidades
- Hormigueo

3. Posibles soluciones

- Variar la postura de sentado o de pie: estirarse o sentarse 5 minutos tras permanecer 30-45 minutos en la postura contraria.
- Andar o correr unos minutos al día.
- Subir escaleras.
- Andar descalzo.
- Realizar ejercicios de yoga (ver apartado específico en este capítulo).
- Utilizar medias estimulantes.
- Llevar ropa que no oprima y calzado adecuado.
- Elevar las piernas cuando se esté sentado o tumbado, poner un cojín bajo los pies de la cama.

Alergias y problemas respiratorios

1. Factores que influyen

- Usar tiza o rotuladores.
- Uso de aerosoles (insecticidas, ambientadores, adhesivos, etc.).
- Mala ventilación, humedad o falta de limpieza del polvo en el aula.

2. Consecuencias

- Alergia en manos, cara, etc.
- Irritación de la nariz.
- Picores.
- Sarpullidos.
- Problemas respiratorios o asma.

3. Posibles soluciones

- Utilizar un portatizas, rotuladores y tizas antialérgicas.

- Utilizar guantes de algodón y/o mascarilla.
- Utilizar otros recursos didácticos: cañón, transparencias, diapositivas.
- Ventilar adecuadamente el aula.
- Mantener una buena higiene del aula.
- Utilizar productos naturales para ambientar o actuar contra insectos.

Problemas relacionados con factores ambientales

1. Factores que influyen

- Mala iluminación en el aula.
- Temperatura excesivamente calurosa o fría.
- Falta de equipos reguladores de temperatura (aire acondicionado, calefacción...).
- Ruido superior a 60-80 decibelios.
- Vibraciones.
- Humedad.

2. Consecuencias

- Estrés, irritabilidad, insomnio, fatiga.
- Dolor de cabeza.
- Desequilibrio térmico, sensación de malestar.
- Problemas visuales, auditivos.
- Falta de atención, concentración y rendimiento.
- Aumento del ritmo cardiaco y respiratorio.
- Malas digestiones.

3. Posibles soluciones

- Mejorar las condiciones de los edificios.

- Ventilar el aula.
- Adecuar el aula: temperatura, luz natural.
- Modificar el vestuario, aumentar o disminuir el atuendo.
- Usar la bata en caso necesario.

Como hemos visto, los riesgos de sufrir estrés, problemas de voz y trastornos posturales, son los más frecuentes entre el personal formador, y es por ello que merecen una atención especial, en el sentido de profundizar en algunos instrumentos ya mencionados, para tratar de darles solución.

Con este fin se presentarán a lo largo del resto del capítulo en primer lugar, una serie de consejos para llevar a cabo una alimentación «preventiva» tanto en relación con el estrés, como respecto al resto de patologías «docentes». En segundo lugar, un buen número de ejercicios y normas para mantener la voz en óptimas condiciones.

En tercer lugar, una serie de normas para mantener una higiene postural adecuada a nuestra práctica como formadores.

En cuarto lugar, una serie de ejercicios extraídos de las técnicas del yoga, que facilitan la toma de conciencia sobre cada una de las partes del cuerpo, y ayudan a mejorar tanto la salud física como la emocional y la social.

En quinto y último lugar, un conjunto de informaciones básicas, y de usos y aplicaciones concretas para los formadores, respecto a un arte curativo milenario como es el masaje.

Alimentación preventiva

Dietética antiestrés

A lo largo del desarrollo de los capítulos de este manual, hemos hecho un profundo y exhaustivo recorrido por las técnicas de afrontamiento del estrés (reestructuración cognitiva, técnicas de respiración y relajación, y esquema de afrontamiento de problemas). Como hemos visto en el apartado anterior, se trata del principal y más frecuente riesgo laboral asociado a la profesión docente, y debido a esta importancia queremos aportar un instrumento adicional para ayudar en la prevención y tratamiento del estrés: la dieta.

Haremos un breve repaso a la alimentación más adecuada para controlar el estrés, revisando qué alimentos son aconsejables y cuáles no, en qué cantidades, y aportaremos algunos consejos útiles y de fácil aplicación, a modo orientativo.

De forma sintética, podemos decir que una dieta antiestrés se compone de:

a. un 55-60% de hidratos de carbono, preferentemente no refinados o integrales,

b. un 20-25% de proteínas, y

c. un 15-20% de grasas, preferentemente de origen vegetal.

Con la dieta que se presenta a continuación, se trata en definitiva, de no sobrecargar aún más nuestro sistema digestivo y depurador, ya de por sí muy ocupado procesando y eliminando las grandes cantidades de cortisol (producido por las glándulas adrenales, que suprimen, a su vez, la producción de DHEA —dehidroepiandrosterona—) y de adrenalina (producida por el páncreas) que presenta nuestro organismo en un estado de estrés.

A la larga, esta situación de descompensación hormonal que se produce en situaciones de estrés continuado, se traduce en una acumulación de nutrientes que no pueden ser procesados, pues el organismo se encuentra sobrecargado y fatigado. Por ejemplo, los azúcares y los carbohidratos no refinados no pueden ser procesados con propiedad, pues el sistema adrenal está agotado por la sobreproducción de adrenalina que ha realizado para hacer frente al estrés, de manera que se acumulan en forma de grasas (especialmente en el abdomen).

Asimismo, los altos niveles de cortisol y los bajos niveles de DHEA, se traducen en un peor funcionamiento de la glándula tiroides, y, como consecuencia, en un empeoramiento del metabolismo, provocando, a su vez, un aumento de colesterol en la sangre, y una degeneración muscular y ósea, que con el tiempo puede desembocar en osteoporosis o debilitamiento de los huesos.

Por lo tanto, podemos contribuir a través de una dieta adecuada a que nuestro organismo regule, fundamentalmente sus funciones de digestión de alimentos y depuración de residuos, y pueda afrontar, en las mejores condiciones internas, una situación estresante externa.

Se presentan a continuación los tipos de nutrientes y las cantidades aproximadas, idóneas para modificar nuestra dieta y poder hacer frente a las necesidades de nuestro organismo en situaciones de estrés.

Tabla 3. *Alimentación frente al estrés*

Tipo de Alimento	Aconsejados	Cantidades	No aconsejados
Azúcares	Miel no refinada Fructosa	En pequeña cantidad	Todos los azúcares refinados y los productos que los contengan: azúcar blanco, compotas, mermeladas, pasteles, almíbar, repostería, sobretodo de tipo industrial, etc.
Frutas y verduras	Todas las frutas y verduras frescas, especialmente kiwis, naranjas, ciruelas, bayas, higos, patatas, hortalizas de hoja verde y pimientos. Frutas cocidas, en bote o congeladas no azucaradas. Germinados. Frutos secos, higos, pasas). Zumos, frutas naturales	3 piezas al día Frutos secos: 60 gr/día máximo	Frutas cocidas en almíbar, congeladas azucaradas, mermeladas con azúcar añadido, zumos de frutas con azúcar
Legumbres secas, granos, oleaginosos	Judías blancas, guisantes, habas, soja avellanas, nueces, -en especial almendras...-	1 plato 2 veces en semana. 10 gr/día	Ninguna
Cereales, panes	Cereales no refinados, pan integral, arroz y pastas integrales, atención especial a los beneficios de los germinados en una dieta antiestrés	Diariamente máximo 350 gr. 2-3 veces en semana	Cereales refinados blancos, pan blanco y derivados (repostería, pan tostado, galletas...)
Grasas	Aceites vegetales (oliva, girasol...) y con preferencia crudos o poco cocidos, margarinas, mantequilla fresca cruda	Moderadas, una cucharadita al día (10 a 15 gr/día)	Grasas animales, productos lácteos enteros, tocino, embutidos, mantequilla cocida

Tabla 3. *Alimentación frente al estrés (continuación)*

Tipo de Alimento	Aconsejados	Cantidades	No aconsejados
Carnes	Carnes magras, ternera, pollo, pavo, caza... sin piel	150 gr/día	Carne roja, aves grasa, cerdo, jamón, tocino, visceras
Pescados	Pescados no grasos (merluza, bacalao, rape...) sin piel, cocidos o la plancha, mariscos y crustáceos	150 gr/día	Pescados grasos (sardinas, salmón...), pescados fritos
Huevos	Huevos de ave	2 unidades a la semana	Huevas de pescado
Lácteos	Leche desnatada, yogurt desnatado, quesos frescos desnatados	250 gr/día máximo	Nata, quesos curados o semicurados, leche y yogurt enteros, quesos frescos con nata o leche entera
Otros: postres, especias, aperitivos, salsas	Postres no azucarados, frutas, sorbetes... Todas las especias, aperitivos y salsas sin materia grasa o exceso de sal y/o colorante	En cantidades moderadas	Helados, natas, repostería, postres azucarados, caramelos, salsas grasas, chocolate, colorantes
Bebidas	Aguas minerales, leche desnatada y de soja, zumos de legumbres, malta, achicoria y cebada sustitutos del café o té, zumos sin azúcar, infusiones	Diariamente	Bebidas alcohólicas, azucaradas, con chocolate, colas, café y té

Buenas prácticas antiestrés a la hora de alimentarse

Es conveniente, y una ayuda excepcional para combatir el estrés, comer con la mayor lentitud posible, masticando y salivando bien cada bocado, saboreándolo. Prográmese un espacio de tiempo suficiente para realizar las comidas con tranquilidad, a ser posible en casa.

Aproveche unos minutos después de cada comida para descansar y desconectar del trabajo, recostándose sobre su lado derecho a fin de facilitar el proceso digestivo del estómago.

Eliminar o reducir la ingesta de azúcar y carbohidratos refinados ayuda a que el hígado (principal órgano depurador del organismo) desempeñe su función de filtrado y depuración con mayor eficacia. Por el contrario la ingesta de frutas y verduras ayudará a desintoxicar el organismo. Los mejores zumos para combatir el estrés son de lechuga, espinacas, berro, calabacín, pimiento verde y perejil.

Evite utilizar productos nocivos como el tabaco o el alcohol para afrontar el estrés, estos productos favorecen la sobreproducción de adrenalina (principal signo físico de estrés). A continuación tiene algunos aliados naturales, beneficiosos para combatir el estrés de forma más saludable.

- **Germinados**

Son brotes obtenidos tras someter a los cereales a determinados procesos. Combaten el estrés, reducen el colesterol y poseen un potente efecto antioxidante. Además combaten los síntomas y molestias asociados a la menopausia. Son embriones vegetales que concentran todos los nutrientes que van a necesitar para desarrollarse, si se dejaran brotar como plantas. Pueden ser de lentejas, soja, alfalfa, trigo, cebada, mijo, etc. Poseen múltiples propiedades, especialmente para combatir el estrés. Se pueden preparar en casa: la primera noche se colocan los granos del tipo elegido en un recipiente plano y se cubren de agua, por la mañana se les escurre el agua y se dejan reposando; a la noche siguiente se repite el proceso y así durante 3-5 días hasta que el tallo o brote alcance unos 3 cm.

- **Ginseng**

Existen varios tipos con propiedades diferentes; la variedad panax o ginseng chino es la que posee más propiedades, y entre ellas destacan la prevención de los síntomas del estrés y de la fatiga intelectual y nerviosa, siendo un potente restaurador de la vitalidad y energía. Las glándulas adrenales trabajan muy activamente cuando

el organismo está atravesando por periodos de estrés y el ginseng ejerce un efecto balanza sobre estas, evitando su agotamiento. Se recomienda no superar una dosis diaria entre 500 mg y 2 g de raíz, o entre 100-200 mg si se trata del extracto estandarizado al 7 por ciento de ginsenósidos (sustancia activa del ginseng). Algunos expertos recomiendan no prolongar el tratamiento durante más de tres meses.

- **Guaraná**

Destaca su capacidad de equilibrar el sistema nervioso: relaja cuando se está estresado, anima cuando se está decaído. Además, alivia las contracturas musculares y las molestias por los cambios de tiempo, calma el dolor de cabeza y favorece la concentración mental. También reduce el riesgo de infarto. Se encuentra en múltiples presentaciones, pero la mejor y más saludable es el polvo puro. Se puede consumir una cucharadita en una taza de leche o infusión, añadida al musli, al zumo de naranja, al agua mineral o en repostería.

- **Jalea real**

Rica en proteínas y azúcar. Tiene un surtido completo de vitaminas, proteínas, minerales y estimulantes hormonales. Actúa sobre el estado general físico y psíquico. Regula la tensión sanguínea. Ejerce un efecto vigorizante, por lo que combate el cansancio físico y mental, especialmente si está causado por el estrés. También combate bacterias y hongos infecciosos. Se toma en dosis muy pequeñas, de 500 mg a 2 gr al día. Algunos expertos recomiendan realizar dos curas al año, primavera y otoño, durante treinta días.

- **Levadura de cerveza**

Actúa contra el estrés y la alteración nerviosa. Es un regulador nervioso natural que favorece la actividad intelectual. Muy rica en proteínas y vitamina B. También reduce la tasa de azúcar en sangre y regenera la flora intestinal. Se puede tomar con zumos de frutas o añadirse a algunos platos. Se vende en forma de copos, polvo, cápsulas o comprimidos.

- **Polen**

Es uno de los complementos más populares: se da a los niños para ayudarles en su desarrollo y se recomienda como tónico en cualquier situación de debilidad como anemia, estrés, esfuerzo intelectual o déficit nutricional. Consumido habitualmente mejora las defensas, regula la función intestinal, aumenta el apetito,

cura el acné y favorece el proceso de cicatrización, previene los problemas de hígado y próstata. También se utiliza, paradójicamente, para combatir la alergia al polen: se empieza con pequeñas cantidades y se va aumentando la dosis hasta conseguir una habituación. Se presenta en forma de polvo, gránulos naturales, cápsulas o comprimidos. Se recomienda 3 cucharadas de gránulos ó 2 si es polvo.

- **Regaliz**

En casos de estrés prolongado, las glándulas adrenales reducen su producción hormonal (DHEA y cortisol), conociéndose este estado como insuficiencia adrenal. Para afrontar este estado tenemos como aliado el regaliz que estimula la producción adrenal. En ocasiones se puede combinar un suplemento temporal de hormonas con la ingesta de regaliz. Este tipo de programación con suplementos hormonales debe ser diseñada y supervisada por un experto en nutrición.

- **Otros alimentos que ayudan a prevenir dolencias asociadas a la docencia**

En la filosofía yóguica la alimentación es uno de los pilares fundamentales para alcanzar el equilibrio y desarrollo como personas emocionalmente inteligentes. En el yoga se recomienda que la dieta sea estrictamente vegetariana (ver apartado Yoga en este mismo capítulo).

Independientemente de las filosofías, y más aún de las diferentes modas y métodos surgidos en los últimos años, es importante caer en la cuenta de la necesidad de una elección lo más natural posible, a la hora de alimentarnos. Es conveniente ir modificando los hábitos nocivos de alimentación y aprender a priorizar las verduras, las frutas, las legumbres, los lácteos, los frutos secos y las hortalizas; controlando el resto de los alimentos y evitando caer en una dieta aburrida y repetitiva. Lo saludable puede ser muy placentero.

Si no nos ha sido posible comer saludablemente este mes o hemos abusado de la comida, podemos considerar la posibilidad de realizar un ayuno líquido suave al mes, e incluso cada dos semanas, a base de zumos de frutas y verduras naturales, infusiones y yogur. Una cura depurativa de piña (24 horas), activará el metabolismo.

En el anterior apartado se ha profundizado en la dieta más apropiada para combatir el estrés, dada la gran relevancia de esta dolencia entre los formadores, en nuestros días. A continuación vamos a hacer un repaso a la dieta para detectar los nutrientes más indicados para cada una del resto de las dolencias más frecuentes asociadas a la formación.

Nutrientes indicados para cada dolencia

Trastornos en la voz

La misma cura de piña (24 horas), mencionada anteriormente, ayuda a combatir la afonía. También una cura de melón (24 horas) es preventiva de irritaciones de garganta. Otros alimentos indicados para la irritación de garganta son las moras, el jengibre fresco o en infusión, y las infusiones de «hierba de los cantores». La toronja, el limón y la lima, también están indicados para las infecciones y el dolor de boca y garganta.

Los mejores alimentos para ayudar al sistema inmunológico a prevenir gripes y resfriados son: espárragos, champiñones, brécol, col, coliflor, coles de Bruselas, ajo, cebolla, calabaza, zanahoria y pimiento.

El rábano ayuda a expectorar, disolviendo el exceso de moco, en caso de resfriados, así como las frambuesas y los arándanos agrios.

Problemas posturales

La inflamación muscular, articular y de los cartílagos, producto de malas posturas o de procesos degenerativos, puede mejorar con el consumo de frutas y hortalizas rojas, verdes y amarillas, como ciruelas, grosella negra, brécol, col rizada, calabaza, melocotones; fresas, kiwis y boniatos, ricos en vitamina C; aguacates, ajonjolí, pipas de calabaza y de girasol, ricas en vitamina E; cebollas, piña, papaya, frutos secos y jengibre, como potentes antiinflamatorios; atún, caballa, arenque, sardina, salmón, pollo y tofu, ricos en proteína de la clase A.

Es importante evitar cítricos, huevos, marisco, productos lácteos, chocolate y hortalizas solanáceas como patatas, tomate, pimiento, berenjena y calabacín (algunos tipos de inflamación se asocian a las alergias que provocan estos alimentos).

En ocasiones se pueden utilizar suplementos dietéticos, siempre bajo supervisión de un experto, para aliviar el dolor asociado a una inflamación, como el calcio, el magnesio, vitaminas del tipo B o el aceite de prímula. Las espinacas, el salmón, los huevos, la avena, y la quinoa, potencian y fortalecen la buena salud de los huesos.

Problemas circulatorios

Para prevenir las molestias de las hemorroides es fundamental aumentar el consumo de agua, así como de hortalizas verdes y cereales integrales con gran con-

tenido en fibra, que ablandan las heces y facilitan su expulsión. También el calcio y el magnesio que contienen los frutos secos, semillas y verduras, ayudan a combatir esta dolencia.

Otro problema común del formador, asociado a una mala circulación sanguínea son las varices. Para prevenirlas es recomendable una dieta alta en vitamina C y bioflavonoides, que fortalecen las paredes de venas y arterias, evitando su debilitamiento e hinchazón. Estos dos nutrientes están presentes en las bayas, los frutos de color rojo oscuro, como las cerezas, las fresas, las frambuesas y las grosellas negras, y en los cítricos, como los limones, los kiwis, las naranjas y fundamentalmente, en la toronja. Así mismo, es importante aumentar la ingesta de fibra, verdura (con especial mención a los aguacates), legumbres, pescado azul, para ayudar a eliminar el colesterol y las grasas saturadas.

Alergias y problemas respiratorios

Las alergias pueden ser combatidas a través de nutrientes que disminuyan o contrarresten la producción de histamina y otras sustancias (cininas, prostaglandinas, leucotrienos...), responsables de molestos síntomas como la inflamación, picores y rojeces que aparecen asociados a la mayoría de las alergias, entre ellas a la tiza, a los rotuladores y a otros objetos de uso frecuente en el aula.

Entre los alimentos más potentes para combatir las alergias están: la piña, la grosella negra, el kiwi, las cerezas, el escaramujo, las algas azules (espirulina y varec), el jengibre, el alforfón, el arroz integral, las lentejas, la avena, las pipas de girasol, los arándanos agrios, las cebollas rojas, la cúrcuma, el boniato, ajonjolí... y en general, las frutas y verduras amarillas, naranjas o verdes.

Problemas relacionados con factores ambientales

Para eliminar las toxinas que provienen de ambientes nocivos y/o aquellas que son fabricadas por nuestro organismo como reacción a ambientes incómodos, podemos consumir alimentos desintoxicantes como: manzana, remolacha, frambuesas, plátanos, pipas de girasol y cebollas (eliminan los metales tóxicos), berros, algas, nabo, papaya, mango, pera, zanahoria, higos, moras, trigo y frijoles chinos (*mung*).

Para aumentar la temperatura corporal, el jengibre es un gran aliado, consumido regularmente durante los periodos estacionales fríos, hará que nuestras manos y pies se mantengan calientes en ambientes que no se prestan a ello. Se puede utilizar fresco para cocinar como aliño en sustitución del ajo, o combinado a

partes iguales con él; también se puede tomar el polvo o raíz seca en infusión o como aderezo en las comidas.

La voz en óptimas condiciones

A la hora de mantener la voz en condiciones óptimas, de manera que nos permita desarrollar nuestra labor docente, sin las indeseables consecuencias que hemos repasado con anterioridad, la manera de respirar toma especial relevancia. En su mayoría, los órganos de la respiración, se encargan también de la producción de la voz. Así, respirar es la base sobre la que está construida la voz humana, apoyando cualquier forma de comunicación verbal.

Una de las técnicas más apropiadas para mantener los órganos respiratorios y de fonación limpios y proporcionando un rendimiento adecuado, es la técnica de Respiración alterna, que a su vez cumple una importante función para inducir relajación, y las posturas de yoga conocidas como postura del león *(simhasana)* y *kapalabhati* (ver el apartado sobre el yoga en este mismo capítulo 7). Además de estas técnicas contamos con otras como las que describimos a continuación.

Técnica de los «diez mil»

Es una técnica que permite mejorar la voz, aumentando la resistencia para llevar a cabo las actividades vocales más exigentes. Debe su nombre a la necesidad de contar de diez mil en diez mil a lo largo del ejercicio. También es llamada por otros autores «ejercicio perineal», ya que necesitaremos contraer y relajar los músculos llamados perineales, es decir, aquellos situados entre el ano y los genitales externos. Son los músculos que utilizamos para aguantar la orina cuando la necesidad aprieta, que también realizan otras funciones como los de soportar aumentos de presión en las cavidades abdominales y pelvianas. Cuando estos músculos están entrenados pueden elevar el diafragma respiratorio, permitiendo que el volumen residual de aire, aquel que no se renueva en la respiración, descienda, facilitando el proceso respiratorio y vocal.

Pasos

1. Siéntese o permanezca de pie relajando todos los músculos corporales, tras realizar una «inspección mental».

2. Realice una inspiración suave por la nariz mientras cuenta hasta tres (diga «diez mil», «veinte mil» y «treinta mil»).

3. A la vez que exhala lentamente por la nariz, mientras cuenta al menos hasta seis, vaya contrayendo los músculos perineales. La contracción máxima debe corresponder al final de la exhalación (cuando tenga más práctica intente que la exhalación llegue hasta nueve).

4. Relájese y respire normalmente unos segundos.

5. Repita los pasos anteriores una vez más.

Es conveniente realizar el ejercicio al menos una vez al día, si le es posible repítalo una vez más a lo largo del día o por la noche.

Técnica de respiración inaudible del sonido «aaah»

Es un ejercicio que nos permite favorecer el tono de voz adecuado. Requiere una práctica relativamente frecuente para la obtención de resultados, ya que es un ejercicio con cierta dificultad, aunque excelente.

Pasos

1. Siéntese o permanezca de pie con la columna y el cuello alineados. Sonría ligeramente para ayudar a relajar la mandíbula.

2. Inspire por la nariz de forma lenta, suave y tan profundamente como pueda.

3. Para exhalar, abra la boca y haga como si murmurase «aaah», alargando la vocal cuanto pueda, en vez de un «ah» corto. No emita sonido alguno. Alargue la exhalación mientras le resulte cómodo, no fuerce.

4. Descanse unos segundos cerrando un poco la boca y respirando normalmente.

5. Repita los pasos 2, 3 y 4 tanto como desee.

Para finalizar en este entrenamiento de prevención de problemas vocales y mejora de voz, les mostraremos una serie de pautas generales de respiración, que sería conveniente que incorporásemos en nuestro desarrollo cotidiano como formadores:

- Intente utilizar siempre que sea posible la respiración abdominal o diafragmática, practicando en todas las posiciones: tumbado, sentado, de pie y andando.

- Acostúmbrese a tomar el aire en la inspiración por la nariz.
- Al exhalar, intente hacerlo también por la nariz, lo más lentamente que pueda.
- Si está hablando, y debe exhalar por la boca, procure adaptar su volumen de voz al espacio en el que se encuentra y al número de alumnos. De esta forma, si consigue controlar y modular el volumen de su voz, conseguirá a su vez, un mayor control sobre la velocidad de exhalación.
- Practique ejercicios de lectura, respetando las pausa de respiración y la entonación adecuada a cada frase.
- Hable despacio para darse tiempo a respirar y vocalizar correctamente.
- Distribuya de forma adecuada los tiempos que dedica a hablar a lo largo de la sesión formativa, de manera que pueda realizar descansos periódicos. Recuerde que una buena manera de hacerlo, consiste en dar participación al alumnado.
- Intente no gritar, sea cual sea la situación.
- Si nota que se está acelerando al hablar o aumentando el volumen sin control, permítase 5 segundos para realizar una inhalación lo más profundamente que pueda y suelte el aire con mucha lentitud; después recupere su discurso.

Higiene postural

Cuando mantenemos una buena postura, ya sea de pie o sentado, podemos decir que todas las estructuras de nuestro cuerpo pueden funcionar adecuadamente, los músculos, los huesos, los órganos internos... y así cada parte podrá realizar la contribución necesaria, para llevar a cabo una actividad determinada, en conjunto. Por el contrario, si al realizar una labor ejercemos una cantidad de tensión en exceso, para llevar a cabo dicha actividad, esa tensión pasa de ser eficaz a convertirse en contraproducente. Este exceso se va a acumular en zonas específicas de nuestro cuerpo, resultando, en los casos más benignos, en un dolor que va a ir aumentando en intensidad si no nos ponemos manos a la obra para erradicarlo. Vamos a realizar un recorrido por algunas de las posturas incorrectas más frecuentes entre el profesorado:

- Dejar caer los hombros hacia delante o elevarlos.
- Echar la cabeza hacia atrás y sacar la barbilla hacia delante al hablar o cuando se prepara para hablar.
- Juntar las rodillas al permanecer de pie.
- Tensar o realizar un arco pronunciado en la parte inferior de la espalda.
- Sentarse en el borde de la silla.
- Ponerse de puntillas o inclinarse demasiado al escribir en la pizarra.

Muchas de estas posturas además de producir tensión en zonas específicas, también tienen importantes efectos adversos sobre la voz, ya que esta tensión se produce muchas veces sobre la caja torácica, el abdomen e incluso la garganta.

Para detectar estas posturas incorrectas, aproveche cualquier ocasión que le permita mirarse y ser consciente de cómo es su postura en ese momento. Puede ayudarse de un espejo, a ser posible de cuerpo entero, y también puede aprovechar al pasar frente a los escaparates. Revise su postura cuando conversa con alguien, cuando escucha, cuando estudia o cuando da clase.

Podemos decir que para conseguir una postura adecuada lo fundamental es mantener la columna, en toda su extensión, incluido el cuello, en perfecta alineación. La coronilla de la cabeza debe de ser la zona que esté en lo más alto. Para ayudarnos podemos imaginar que un hilo invisible atraviesa desde la coronilla hacia la columna hasta el coxis. Siempre que tenga ocasión, tire de su hilo imaginario, como si fuese una marioneta, y ponga su anatomía en perfecta alineación.

Ejercicio para realizar un buen repaso a la postura

1. Póngase de pie, con la coronilla mirando hacia arriba.
2. Extienda suavemente la parte de atrás del cuello (tire de su «hilo»). La parte delantera del cuello permanece relajada.
3. Revise la barbilla, no debe ser prominente ni estar elevada.
4. Separe los pies ligeramente y distribuya el peso del cuerpo en ambos por igual.
5. Relaje los muslos, las rodillas y las pantorrillas.

6. Relaje los hombros naturalmente, sin que caigan en exceso.
7. Mantenga toda la espalda relajada, dejando el máximo espacio entre los omóplatos, procurando que éstos estén lisos y no sobresalgan.
8. Observe que a nivel de la cintura tiene que formarse un ligero arco cóncavo, aunque no muy pronunciado.
9. Mantenga la pelvis levemente hacia delante, con el abdomen y glúteos relajados.
10. Las manos permanecen relajadas y caen ligeramente frente a los muslos.

Una vez que hemos hecho un repaso al estado de nuestra postura, es hora de ponernos en acción y practicar con sencillos ejercicios posturales cuando estamos desarrollando nuestra labor docente, lo que nos ayudará a mantener la espalda en óptimas condiciones para disfrutar durante mucho tiempo de la docencia.

Consejos y ejercicios cotidianos

Vamos a repasar algunos consejos y ejercicios prácticos que podemos realizar en el día a día.

- Cambiar de postura con frecuencia cuando estemos de pie, mejor andando que permanecer quieto.
- Si es posible se puede apoyar uno de los pies en un escalón, reposapiés u otro objeto que mantenga un pie en alto, y alternar el pie de cuando en cuando.
- Evitar zapatos de tacón elevado o completamente planos, lo ideal es un tacón de 2-5 cm.
- Recuerde mantener el eje imaginario de su columna recto siempre que permanezca de pie.
- Si tiene que inclinarse o agacharse hágalo siempre flexionando las rodillas. Si es posible apóyese con los brazos.
- Si además de permanecer de pie debe trabajar con los brazos por ejemplo, al escribir en la pizarra, hágalo a una altura adecuada, que no le obligue tener que doblar la columna, ponerse de puntillas, estirarse demasiado o agacharse continuamente. Aproveche el movimiento de los brazos para estirar la columna lateralmente, balanceándolos hacia la derecha e izquierda de forma suave y rítmica, acompañándolos de la respiración.

- Para sentarse hágalo suavemente, sin desplomarse. Al permanecer sentado también debe mantener la espalda recta y apoyada en el respaldo, sentándose lo más atrás que pueda en la silla o sillón (las piernas y el tronco deben formar un ángulo de 90º).

- Permanezca sentado con los brazos apoyados (en el reposabrazos, en los muslos, etc.), evitando levantar los hombros. Los pies también deben permanecer apoyados en el suelo. Manténgase siempre frente a su objeto de trabajo: ordenador, pizarra, libro..., de forma que entre los ojos y el objeto se pueda trazar una línea recta.

- Al levantarse, apóyese con los brazos, manteniendo la espalda recta o ligeramente arqueada hacia atrás, no doblada.

- Al llegar a casa descargue la tensión y estírese. Para ello puede realizar el siguiente ejercicio: de pie, estire los brazos por encima de la cabeza, a la vez que inspira lo más profundamente que pueda, tomando impulso. A continuación baje los brazos, intentando tocar las puntas de los pies, sin doblar las rodillas, lo más rápidamente que pueda y soltando el aire a la vez que se queja: «¡oooh!». Una vez con los brazos abajo puede permanecer en la postura unos segundos quejándose y descargando la tensión, por aspectos particulares que le hayan cargado a lo largo de la jornada: por ejemplo, «¡aaah, qué pesados los alumnos!», «¡oooh, qué calor hacía en el aula...!», etc. Repita el ejercicio dos o tres veces hasta que se sienta aliviado.

- Otro ejercicio para descargar la tensión al finalizar la jornada, puede ser el siguiente: sentados en una esterilla con las rodillas flexionadas, apoyamos las manos sobre ellas y rodamos sobre nuestra espalda, llevando los pies por encima de la cabeza, con impulso e inhalando, intentando tocar el suelo con las puntas de los pies. Recuperar la postura, tomando impulso para bajar los brazos y las piernas en sentido inverso, estirándolos lo máximo posible y exhalando a la vez. En este movimiento de bajada podemos aprovechar, igual que en el ejercicio anterior, para poner en marcha el «departamento de quejas», como lo llama Dolors Sangenís, de manera que al exhalar expresemos la queja: «¡aaah!».

- Si ha estado la mayor parte de la jornada laboral de pie, descanse la parte lumbar de su columna: túmbese boca arriba en una esterilla, doble las rodillas y coloque una mano sobre cada rodilla, recójalas sobre el pecho, llevándolas hacia los hombros, en posición fetal, hasta que sienta que la espalda

se estira, sin llegar a sentir dolor. Baje la barbilla hacia el pecho, hasta que note que la columna dibuja una línea recta. Permanezca unos 3 ó 4 minutos en la postura, realizando inspiraciones y exhalaciones profundas.

- Si ha estado la mayor parte de la jornada laboral sentado, escribiendo, alivie los músculos de su cuello y hombros: siéntese descalzo en el borde de una silla, con los pies en el suelo, un poco más separados que lo están las caderas y los brazos colgando a lo largo del tronco. Baje la barbilla ligeramente hacia el pecho y coloque las palmas de las manos hacia delante, como si quisiera parar el aire que le viene de frente. Inhale y al ir exhalando vaya girando los brazos como si fuesen las manecillas de un reloj, llevándolos hacia atrás, abriendo las palmas de las manos y estirando los dedos, a la vez que eleva el pecho ligeramente hacia delante y arquea la parte inferior de la espalda, curvándola un poco. Relájese. Repita el ejercicio cinco veces.

Yoga. Ejercicios de yoga: Hatha-yoga

En este apartado trataremos de la práctica del yoga. Podemos decir que es una forma de disciplina física y mental basada en un código de entrenamiento ascético, que cuenta con más de 4.000 años de antigüedad, herencia de filosofías hindúes y budistas. Aunque para nosotros, la clave más importante a subrayar, independientemente de los aspectos más filosóficos y espirituales, es que nos va a facilitar la toma de conciencia de todas y cada una de las partes de nuestro cuerpo. Yoga pasará a significar BUENA SALUD, tanto física como mental, una medida preventiva y una cura para toda enfermedad, física, psicológica, social e incluso espiritual.

En yoga no hay dualidad posible, cuando se actúa sobre el cuerpo, se hace también sobre la mente. Este es un pensamiento que coincide con el concepto psicosomático de la medicina moderna. Así mismo, las modernas técnicas de respiración y relajación (algunas de ellas vistas en apartados anteriores) están inspiradas en esta antiquísima práctica.

La práctica del yoga se asienta en cinco pilares fundamentales:

- Respiración adecuada.
- Ejercicio físico adecuado (hatha-yoga).
- Dieta adecuada (el yoga enseña que debe ser vegetariana).

- Actitud mental positiva y relajación.

- Meditación.

Para facilitar la adaptación a nuestra cultura occidental de la práctica yóguica nos centraremos en los aspectos de respiración, relajación y ejercicio físico, aspectos que han demostrado científicamente su utilidad y beneficios en la prevención y curación de enfermedades. Estos principios serán adaptados, en nuestro caso, a la prevención y tratamiento del estrés y de la ansiedad asociados a situaciones que aparezcan en el ámbito de la docencia.

El hatha-yoga es el yoga que presta una especial atención al cuerpo físico (el «carro»), que está estrechamente unido a la mente (el «cochero»). De ahí que muchos autores lo llamen yoga psicofísico (R.A. Calle) o entrenamiento psicofísico (A. Caycedo). Hoy en día no se puede hablar de independencia cuerpo-mente, el individuo es una unidad psicosomática, donde un cuerpo sano propicia una mente sana, y viceversa.

En esta especialidad yóguica se despliegan infinidad de posturas, llamadas asanas, elaboradas de tal forma que constituyen implícitamente todo un sistema de gimnasia.

Los sistemas de gimnasia física occidentales o culturistas, buscan el desarrollo rápido de los músculos a través de movimientos violentos, que producen, en consecuencia, un despilfarro energético importante. Además producen una descompensación en la armonía muscular, ya que muchos de estos sistemas enfatizan o desarrollan sólo alguna parte del cuerpo (los brazos, las piernas...). Así mismo, este tipo de prácticas suele acarrear ansiedad y tensión psicológica.

En oposición a lo anterior, en yoga se realiza un desarrollo completo de todos los músculos del cuerpo, órganos internos, vísceras, nervios, glándulas hormonales, tendones y esqueleto, de una forma suave y rítmicamente, implicando a su vez una gran concentración mental en el movimiento y en la respiración que lo acompaña. Del mismo modo se estimulan y benefician todos los sistemas orgánicos: respiratorio, digestivo, hormonal, circulatorio y nervioso. El cuerpo entero se vuelve flexible, especialmente la columna vertebral, que es el eje de nuestro cuerpo. Los estiramientos y masajes se combinan en las distintas posturas, sin dejar una sola zona del cuerpo sin beneficio. Se adoptan posturas que de otro modo el cuerpo nunca asumiría, actuando positivamente sobre él.

Existen unas 840.000 posturas, de las cuales 84 son consideradas fundamentales. Estas posturas se han ido adaptando hasta variaciones más fáciles de realizar, e incluso se han introducido algunas especiales para curar enfermedades concretas. Los principales ejercicios yóguicos o posturas, son simples, exactos, eficaces, económicos y pueden ser realizados sin ayudas externas, una vez que se obtiene un conocimiento preliminar acerca de ellos.

Antes de pasar a desarrollar el esquema de una sesión «tipo» de yoga tenemos que tener en cuenta algunos factores:

- Constancia. Lo ideal es practicarla todos los días. Es preferible acortar la sesión a realizarla de tanto en tanto.
- Elegir el mismo momento del día. Las horas ideales son por la mañana temprano o al atardecer.
- Realizar los ejercicios con el estómago vacío.
- Para realizar las posturas podemos utilizar una manta doblada o una esterilla, una superficie firme, pero no excesivamente dura o blanda.
- Usar ropa cómoda, que no oprima. Despojarnos de gafas, reloj u otro tipo de ornamentos.
- Elegir un ambiente tranquilo, sin ruidos, con luz tenue, con temperatura agradable, limpio y ventilado.
- Las posturas deben realizarse con lentitud, tanto al hacerlas como al deshacerlas.
- La respiración al realizar las posturas, debe ser lenta, pausada, uniforme y se llevará a cabo por la nariz, tanto al inhalar como al exhalar.
- Durante la ejecución de cada postura, es conveniente ir concentrándose al máximo sobre la zona que indica la postura.
- No forzar en ningún momento, tener en cuenta nuestro propio grado de entrenamiento. Siga su propio ritmo. «La postura ideal es la que cada uno puede realizar» (Francisco García *dixit*). Si se fatiga física, emocional o psicológicamente, descanse a su ritmo, aunque no esté señalado en el esquema.

Vamos a realizar un recorrido por las principales posturas, de una sesión básica de yoga, y los beneficios que cada una aporta a nuestra salud.

Desarrollo de una sesión básica de yoga

1. Ejercicios pre-yóguicos

Es conveniente, aunque no imprescindible, comenzar con unos suaves ejercicios de estiramiento para calentar los músculos.

- Los pies, se pueden sacudir, masajear; caminar de puntillas y sobre los talones.
- Los tobillos, apoyado el pie sobre la punta realizar círculos en ambos sentidos (hacia la derecha y hacia la izquierda).
- Las rodillas, flexionar y extender con las manos apoyadas en los muslos, apoyar las manos sobre ellas y realizar círculos en ambos sentidos; las manos, sacudirlas, abrir y cerrarlas con fuerza.
- Los hombros, elevarlos y bajarlos, con las manos en los pechos realizar círculos con los codos en ambos sentidos.
- La columna, torsiones a un lado y otro, giros, de pie y de puntillas estirar los brazos por encima de la cabeza.
- Las caderas, movimientos hacia delante y hacia atrás, realizar círculos con ellas en ambos sentidos.
- El cuello, inclinaciones laterales, también hacia arriba y hacia abajo, girar en ambos sentidos.

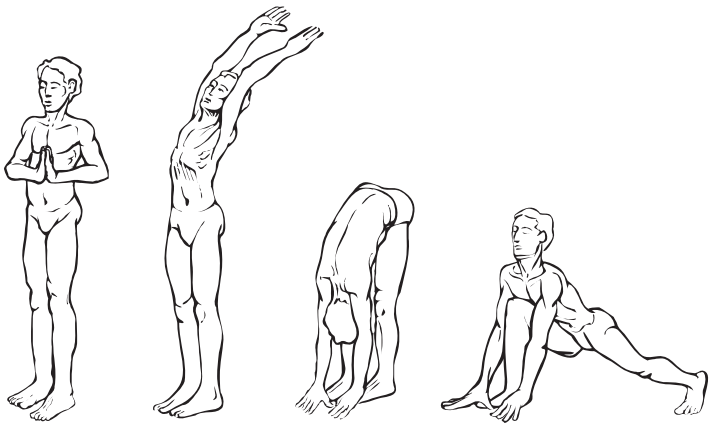
Estos ejercicios buscan una movilización de todas las articulaciones y su calentamiento, de manera que las preparamos para la realización de las asanas (posturas), propiamente dichas. Repetir cada ejercicio 5 ó 6 veces.

2. Tenderse en el suelo una esterilla o manta

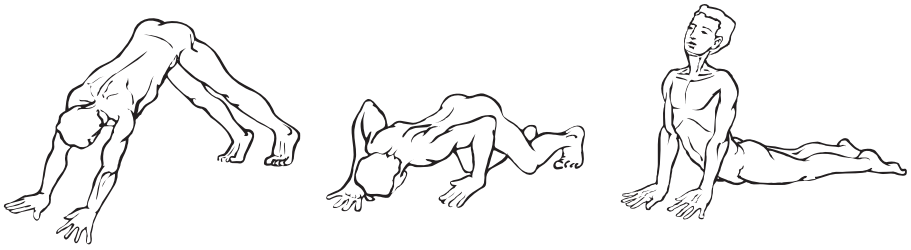
Nos tumbamos sobre una esterilla o manta. Rodamos sobre la espalda con las piernas encogidas, rodeadas con ambos brazos, hacia delante y hacia detrás unas 10 veces, y lateralmente hacia los lados izquierdo y derecho, otras 10 veces.

3. Saludo al sol *(surya namaskar)*

Es un ejercicio de apertura que consta de 12 pasos encadenados, en cada uno de los cuales realizamos un movimiento de respiración (inhalar, retener o exhalar).



Paso 1 Paso 2 y 11 Paso 3 y 10 Paso 4 y 9



Paso 5 y 8 Paso 6 Paso 7

De pie, inhalar.

Pasos

1. Exhalar juntando ambas palmas de las manos.
2. Inhalar levantando los brazos, manteniéndolos pegados a las orejas, y arquear la espalda hacia atrás cuanto podamos.
3. Exhalar bajando los brazos hasta tocar el suelo con las manos y las rodillas con la cabeza.
4. Inhalar estirando una pierna hacia atrás (en la siguiente vuelta, o repetición completa del ejercicio, cambiaremos de pierna), las manos y el otro pie permanecen en su lugar apoyados en el suelo.
5. Retener llevando la otra pierna hacia atrás, levantando las caderas y bajando la cabeza.

6. Exhalar tocando con la frente el suelo, seguidamente con la barbilla, después con el pecho y por último con las caderas.
7. Inhalar apoyando las manos en el suelo y elevando el tronco y la cabeza.
8. Retener elevando las caderas con los pies apoyados en el suelo y bajar la cabeza (ídem paso 5).
9. Inhalar llevando hacia delante la misma pierna que habíamos hecho servir en el punto 4 con la cabeza erguida.
10. Exhalar llevando la otra pierna hacia delante, permanecer de pie con las manos apoyadas en el suelo y la cabeza tocando las rodillas (ídem paso 3).
11. Inhalar irguiéndonos con los brazos hacia arriba, los llevamos hacia atrás arqueando la espalda (ídem paso 2).
12. Exhalar juntando las palmas de las manos.

Repetir 5 ó 6 veces inicialmente, hasta aumentar a 12-15.

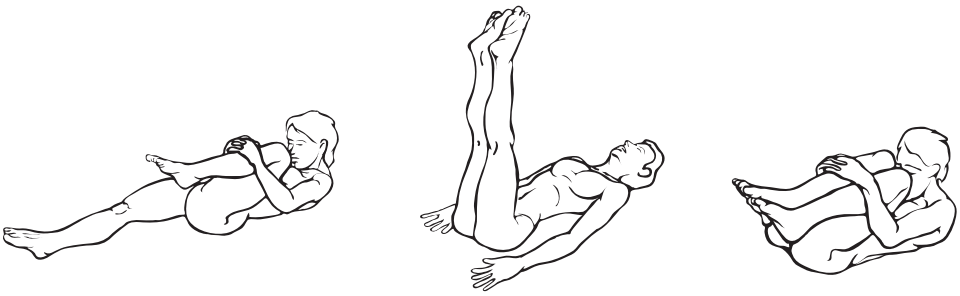
El saludo al sol no se considera una asana, sino un ejercicio de precalentamiento. Flexibiliza todo el cuerpo preparándolo para las asanas. Estira las articulaciones, regula la respiración, flexibiliza los músculos y la columna vertebral. Incrementa la circulación sanguínea.

DESCANSO: a menos que se indique otro modo, se hará tumbándose boca arriba con los brazos y piernas levemente separados entre sí, las palmas de las manos vueltas hacia arriba y respirando profundamente (al inhalar y exhalar podemos repetir la palabra «om» mentalmente, para beneficiarnos de la vibración positiva que produce en el cerebro).

4. Elevación de piernas

Tumbados boca arriba, al inhalar elevamos una pierna a la vertical, la bajamos al exhalar. Cambiamos de pierna. Hacemos 5 ó 6 vueltas con cada pierna. Repetimos con ambas piernas a la vez 5 veces, descansamos unos segundos y otras 5 más. También se pueden hacer varias vueltas con ambas rodillas flexionadas, siempre inhalando al subir y exhalando al bajar.

5. Compresión abdominal *(votayanasana)*

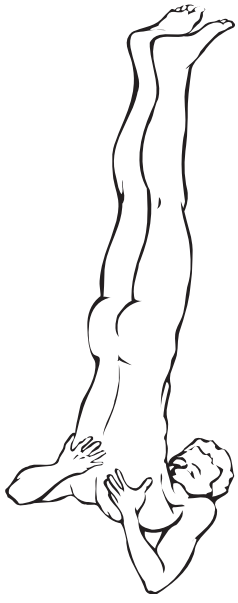


Continuamos tumbados. Elevamos la pierna derecha inhalando, doblamos la pierna y la comprimimos contra el vientre, ayudándonos de los brazos que rodean la rodilla. Respiramos lo más profundamente que podamos 2 ó 3 veces. Elevamos la cabeza intentando tocar la rodilla con la frente, si podemos, con la garganta. Permanecemos unos segundos respirando normalmente. Llevamos la cabeza a su posición inicial descansando sobre el suelo, inhalando, elevamos la pierna y la bajamos exhalando. Cambiamos de pierna. Repetimos con las dos piernas a la vez.

Este ejercicio combate la pereza intestinal y el estreñimiento, y normaliza el funcionamiento de los demás órganos abdominales. Esta postura es inmejorable para eliminar los gases intestinales. También, el paso final, fortalece el cuello, tonifica la columna y la musculatura posterior del cuerpo.

DESCANSO

6. Postura sobre los hombros *(sarvangasana)*



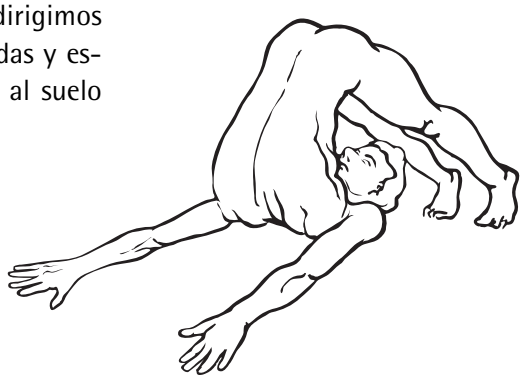
Seguimos tumbados boca arriba, con las piernas juntas y estiradas, también los brazos, con las palmas en el suelo. Comenzamos a elevar las piernas, las caderas y las piernas, ayudándonos de las manos, que finalmente sujetan la espalda lo más cerca de los hombros que se pueda (es conveniente que el dedo pulgar toque la cara frontal del tronco y los cuatro dedos restantes la espalda, en caso de hacerlo al revés se puede producir un pinzamiento del dedo pulgar). El cuerpo permanece lo más recto posible, y el cuello y los hombros quedan aplastados contra el suelo, comprimiendo la tiroides. Permane-

cemos respirando abdominalmente unos 15-20 segundos inicialmente (se puede aumentar incluso a 5 minutos, sin forzar). Desde esta postura pasamos a la siguiente.

Esta postura estimula el funcionamiento de la glándula tiroides y, por medio de ella, todo el cuerpo. Ayuda a mantener la figura joven, la piel suave. Es útil para la dispepsia, el estreñimiento y previene la apendicitis, las varices y los desórdenes gastrointestinales. Reduce la grasa. Hace que la columna vertebral se mantenga flexible y actúa sobre el sistema nervioso.

7. Postura del arado *(halasana)*

Partiendo de la postura anterior, dirigimos las piernas conforme están levantadas y estiradas y vamos acercando los pies al suelo por detrás de la cabeza.



Las manos en la espalda pueden ayudar a realizar el movimiento, una vez alcanzada la postura; si nos es cómodo, dejamos las manos en el suelo con las palmas hacia abajo.

Respiramos profundamente, al principio es suficiente con 5 respiraciones, más adelante se puede permanecer unos 2 minutos. Es conveniente no levantar el cuello del suelo durante el ejercicio. Para deshacer, ayudarse de las manos de nuevo, bajándolas a lo largo de la columna vertebral muy lentamente.

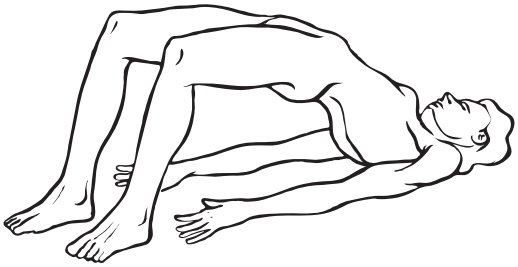
DESCANSO: Respirar normalmente unos segundos en la posición tumbado.

La postura del arado flexibiliza las regiones lumbares y cervicales de la columna y ayuda a que esta se mantenga en excelentes condiciones. Masajea los órganos abdominales, combate las digestiones lentas y el estreñimiento, y facilita la expulsión de gases. Los 31 pares de nervios espinales son alimentados y tonificados por la corriente sanguínea. También alarga los músculos de las piernas, de la espalda, hombros y brazos. Previene contra la osificación prematura de las vértebras, las afecciones del hígado, el bazo y la obesidad. Se favorece el buen funcionamiento del páncreas. Corrige las torceduras de cuello, el lumbago y la neuralgia. Ayuda a descansar las extremidades inferiores en personas con piernas

cansadas o con varices. En personas con dificultad para concentrarse y con gran fugacidad de ideas, ayuda a la introspección mental y facilita la inhibición de los procesos mentales.

8. Postura del puente *(sethu bandhasana)*

Con los antebrazos y las palmas de las manos apoyados en el suelo, y las plantas de los pies en el suelo, elevar y arquear las piernas y los glúteos formando un puente. Permanecer unos segundos. Bajar y respirar normalmente.



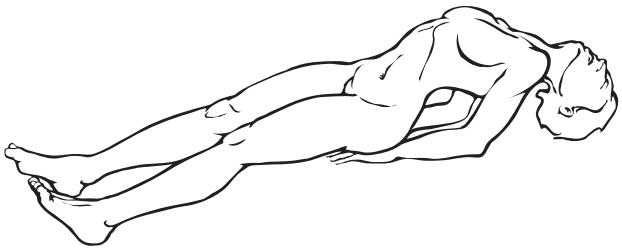
REPETIR

Es recomendable practicar esta postura después de la postura sobre los hombros, para que las regiones torácica y lumbar de la columna dorsal se inclinen en dirección opuesta y se compensen.

9. Giros de la cabeza

Tumbados boca arriba, girar la cabeza hacia la derecha y hacia la izquierda 2 ó 3 veces a cada lado.

10. Postura del pez *(matsyasana)*



Tumbados, colocar las palmas de las manos en el suelo y sentarnos sobre ellas. Ayudarnos con los codos y antebrazos apoyados en el suelo, a ir arqueando la columna, llevando la cabeza hacia atrás, hasta que toca el suelo.

Permanecemos durante 30 segundos, 3 ó 4 respiraciones (aprovechamos para realizar respiraciones claviculares con la parte más alta de los pulmones).

Es muy importante deshacer la postura resbalando por el suelo la cabeza hacia delante, hasta que estemos nuevamente tumbados y después retirar las manos de los glúteos.

Esta postura fortalece la tiroides y paratiroides y elimina la congestión y los calambres producidos por las posturas anteriores. Estira los músculos de la espalda. Los nervios cervicales y supradorsales son bien nutridos de sangre, las glándulas endocrinas, la pituitaria y la pineal son estimuladas y tonificadas. Corrige los hombros y la espalda caída. También hace desaparecer la rigidez en las regiones lumbares y cervicales. Ayuda a la expansión del tórax y a combatir la cifosis dorsal acentuada por el estudio prolongado o el trabajo en posición sentado; así mismo combate eficazmente las molestias en las fases iniciales de cervicoartrosis y las mialgias por tensión muscular crónica.

11. Manos bajo la nuca y giros

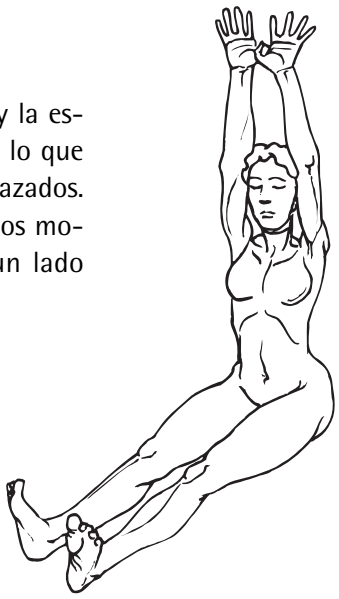
Con las manos bajo la nuca, sin hacer fuerza ni presión, elevamos la cabeza unos 5 cm con su propia fuerza, giramos la cabeza a ambos lados 2 ó 3 veces, sin dejar de apoyar suavemente la nuca en las manos.

DESCANSO

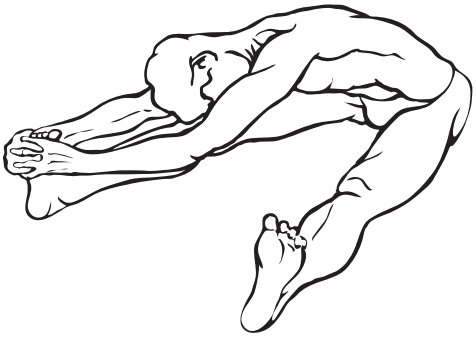
12. Sentados

Sentados, con las piernas estiradas sobre el suelo y la espalda recta, estiramos los brazos hacia arriba todo lo que podamos, con los dedos pulgares de las manos enlazados. Permanecemos unos segundos. Realizamos pequeños movimientos de elevación de las caderas, primero un lado luego el otro. Bajamos los brazos.

Repetimos una vez más.



13. Cabeza sobre una sola rodilla *(janu sirasana)*

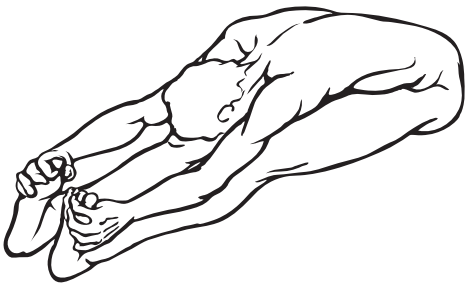


Separamos las piernas hasta que sea medianamente cómodo, sin doblarlas. Realizamos el ejercicio bajando los dos brazos hacia uno de los pies; podemos comenzar con el pie derecho, de forma que con ambas manos mantengamos los dedos del pie derecho cogidos y la cabeza intentando tocar la rodilla derecha. Las piernas permanecen estiradas, aunque al principio se pueden dejar levemente dobladas, de manera que nos permita asirnos los dedos del pie. Permanecemos en la postura durante 5-10 respiraciones, posteriormente podemos aumentar el tiempo (2 ó 3 minutos). Lentamente comenzamos a elevar los brazos espirando y repetimos el paso 12.

Cambiamos a la pierna izquierda y repetimos todos los pasos anteriores. Volvemos a repetir el paso 12.

Ayuda a prepararse para el ejercicio siguiente. Se masajean profundamente los órganos intraabdominales, lo que facilita su funcionamiento. Al igual que en el ejercicio siguiente ayuda a serenar la mente y el sistema nervioso en general.

14. Cabeza sobre las rodillas o postura de la pinza *(paschimothasana)*

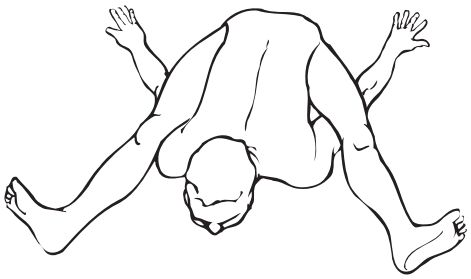


Con las piernas cerradas y estiradas, bajamos los brazos hacia los pies que permanecen unidos, de forma que con las manos mantengamos los dedos de los pies cogidos y la cabeza intentando tocar en ambas rodillas. Permanecemos en la postura durante 5-10 respiraciones, posteriormente podemos aumentar el tiempo (2 ó 3 minutos). Lentamente comenzamos a elevar los brazos espirando y repetimos el paso 12.

En esta posición se ejerce una gran presión intraabdominal, efecto que se acentúa en la fase de exhalación de cada respiración. Puede ayudar a combatir el estreñimiento, especialmente en casos de intestino perezoso. También se benefician y estimulan las funciones de las vísceras abdominales como los riñones, hígado, páncreas, vesícula biliar, glándulas suprarrenales, vejiga, próstata, nervios epigástricos y lumbares. Produce un beneficioso efecto en los órganos genitales, tanto femeninos como masculinos, no sólo de estimulación y rejuvenecimiento, también normaliza las excitaciones y las secreciones hormonales sexuales. Combate la obesidad, especialmente la localizada en el abdomen. Fortalece los tendones de las corvas y los músculos de la parte posterior del cuerpo, y proporciona gran elasticidad a la columna vertebral. A nivel psicológico produce gran sosiego y relajación.

15. Postura de la tortuga *(kurmasana)*

Sentados, separamos las piernas e inclinamos el cuerpo hacia delante, pasando los brazos por debajo de los muslos a la altura de las rodillas con las manos firmemente apoyadas en el suelo. Estiramos las piernas cuanto podamos, intentando permanecer 3 ó 4 respiraciones profundas con la frente levantada del suelo o el mentón, si se puede.

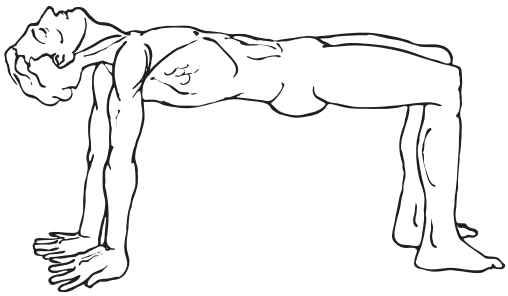


Es un ejercicio muy bueno para obtener el máximo de flexibilidad en la región lumbar y en los ligamentos.

DESCANSO: Realizar con las rodillas sobre el pecho.

16. Postura de la mesa

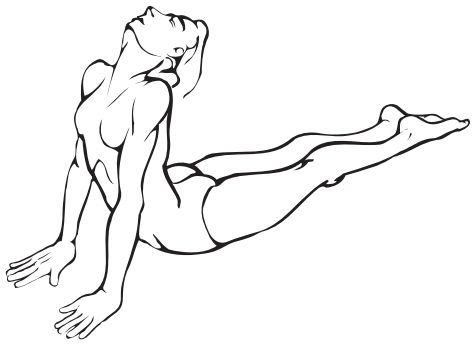
Separar ambas piernas y brazos un metro aproximadamente tumbados en el suelo. Apoyar las plantas de los pies y de las manos en el suelo. Elevar el resto del cuerpo inhalando, y formar una mesa. Dejar caer la cabeza hacia atrás. Permanecer unos segundos. Bajar.



Repetir 1 ó 2 veces más.

Esta postura ayuda a tonificar los brazos y las piernas. Fortalece los músculos de la espalda, y endurece la zona abdominal y los glúteos.

17. Postura de la cobra *(bhujangasana)*

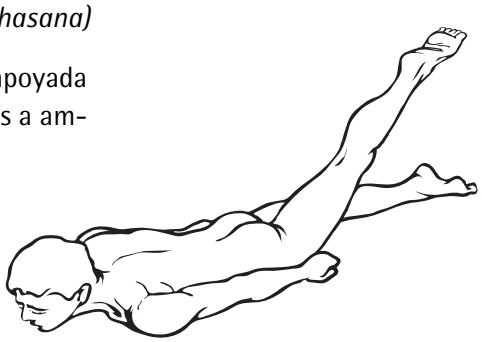


Boca abajo con la frente apoyada en la esterilla, las manos apoyadas también por debajo de las axilas, las piernas juntas con los empeines contra el suelo. Mientras inhalamos llevamos la cabeza hacia arriba y hacia atrás, levantamos el pecho todo lo alto que podamos sin ayudarnos de las manos (la fuerza para mantener la postura debe hacerse con la zona lumbar de la espalda y fundamentalmente con los músculos abdominales, y no las manos y/o los brazos que actúan como una mera sujeción). Nos mantenemos durante 3 ó 4 respiraciones profundas. Las piernas permanecen relajadas. Bajamos y descansamos. Repetimos el ejercicio otras dos vueltas completas más. En la última vuelta, las inspiraciones se alargan un poco más, de manera que el aire extra expanda la caja torácica y ayude a elevar un poco más la espalda. En esta última vuelta realizamos 4 ó 6 respiraciones.

Bajamos y respiramos normalmente 10 ó 15 segundos.

Esta postura fortalece los músculos internos y externos de la espalda y disipa los dolores derivados del exceso de trabajo. Previene frente a desplazamientos discales y dolores lumbociáticos. El intenso masaje que se produce en la región lumbar, favorece el adecuado funcionamiento de los riñones y glándulas suprarrenales. También fortalece los músculos abdominales y la presión abdominal creada combate el estreñimiento. Es particularmente útil para la mujer, en especial como tonificante de los ovarios y el útero, evita la amenorrea, dismenorrea, leucorrea y otros trastornos del útero y los ovarios. Fortalece las muñecas, los brazos y pectorales. Favorece la relajación, ayudada de la gran derivación de sangre hacia la espalda.

18. Postura de la media cigarra *(salabhasana)*

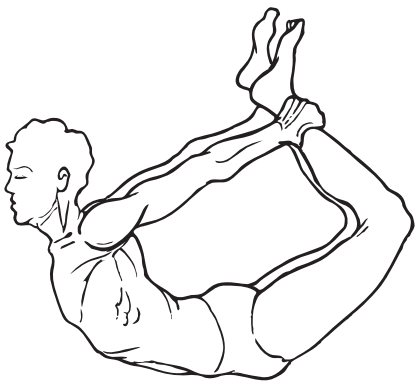


Seguimos boca abajo, con la barbilla apoyada en el suelo, los brazos estirados apegados a ambos costados, tenemos las palmas de las manos apoyadas en el suelo y hacemos un puño con cada mano, las piernas juntas. Levantamos la pierna derecha lo más alto que podamos durante 5-6 segundos. Bajamos exhalando. Respiramos normalmente. Repetimos con la pierna izquierda. La última vuelta la realizamos con las dos piernas a la vez, manteniendo un poco más, unos 10-12 segundos.

La postura de la media cigarra incrementa la presión abdominal. Regula las funciones intestinales y fortalece la resistencia de las paredes abdominales, las vértebras de la región lumbar y el hueso sacro. Proporciona un excelente masaje al hígado, páncreas y riñones. Ayuda a eliminar en poco tiempo los dolores de espalda y ciática. La elevación de la mitad inferior del cuerpo favorece el retorno venoso al corazón. La tiroides también se beneficia, y la musculatura anterior del cuello, que queda totalmente estirada.

DESCANSO

19. Postura del arco *(dhanurasana)*



Con la frente apoyada en el suelo, doblamos las piernas hasta asirnos los tobillos con las manos. Inspiramos levantando ligeramente la cabeza, a la vez que vamos arqueando el cuerpo cada vez más, quedando el peso del cuerpo sobre el abdomen. La columna, las piernas y los brazos formarán un arco. Los brazos, así como los músculos de la cara, están relajados. Respiramos profundamente 3 ó 4 veces (con la práctica se puede aumentar a 10-12). Descansamos, volvemos a la posición inicial. Realizamos otras dos vueltas completas. En la última podemos intentar balancearnos como si fuésemos una rueda.

Esta asana produce los efectos combinados de las posturas de la cobra y de la cigarra. Son muy notables los efectos sobre la celulitis y la obesidad, reduciendo la grasa. El masaje profundo que se realiza sobre el plexo solar (centro energético muy importante situado a la altura del ombligo), produce una sensación de plenitud y vitalidad que se puede sentir nada más finalizar el ejercicio.

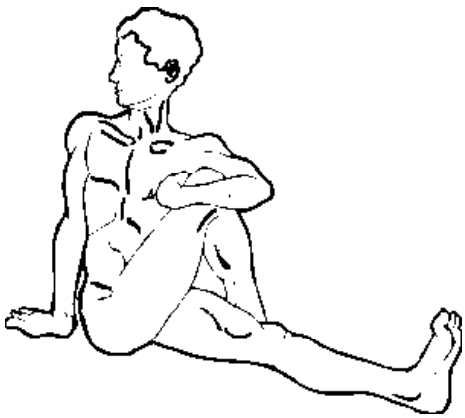
20. Postura de la cabeza de vaca *(gomukhasana)*



De rodillas, sentados sobre los talones, llevamos la mano izquierda hacia arriba y tocamos el omóplato izquierdo. Por debajo elevamos la mano derecha hasta juntarla con la izquierda. Se pueden enganchar los dedos de ambas, incluso las muñecas, en una fase más avanzada. Inclinamos el cuerpo hacia delante y hacia abajo, de manera que toquemos el suelo con la cabeza. Permanecer durante un minuto máximo, respirando profundamente. Deshacer y repetir con el brazo contrario.

Esta postura flexibiliza las articulaciones y los músculos de los brazos, hombros, parte alta del tronco, especialmente entre los omóplatos (llamada «zona dormida o insensible») y piernas. Aumenta la capacidad torácica y respiratoria. A largo plazo tiene efectos positivos sobre desviaciones leves de columna. Ayuda a mejorar el sentido del equilibrio e incrementa la capacidad de concentración.

21. Media torsión espinal *(ardha matsendrasana)*



Sentados con las piernas juntas y estiradas. Doblamos la rodilla derecha y la cruzamos por encima de la izquierda a la altura de la rodilla, apoyando la planta del pie en el suelo. Con el brazo izquierdo rodeamos la rodilla derecha, tirando suavemente hacia el cuerpo, de manera que la cadera se eleve al máximo. Giramos el tronco y la cabeza hacia la derecha, con la mano derecha apoyada en el suelo,

procurando que no recaiga sobre ella el peso del cuerpo, sino que procuramos mantenerlo erguido. Permanecemos en la postura 15-30 segundos, al principio. Deshacer y repetir en el sentido contrario.

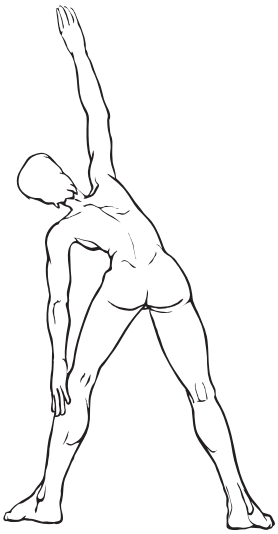
Esta asana constituye un buen masaje para los músculos abdominales. Aumenta la flexibilidad de la columna para el giro, mejora el lumbago y otros dolores musculares de la espalda. Es también muy eficaz para combatir pequeñas deformidades de columna. Tonifica las raíces de los nervios y el sistema simpático, dotándolos de abundante corriente sanguínea, mejorando el funcionamiento de los respectivos órganos diana. Mediante el masaje que reciben los músculos abdominales se eliminan los venenos producidos por el proceso digestivo. Combate el estreñimiento. Regula la función renal y las glándulas suprarrenales. Proporciona también esbeltez, una mejor estética corporal y mayor seguridad en sí mismo a quien la practica con regularidad.

22. Postura de las manos en los pies *(padha hastasana)*

De pie, bajamos los brazos hasta tocar el suelo con las manos y las rodillas con la cabeza. Permanecer durante 4 ó 5 respiraciones y deshacer.

Proporciona muchos beneficios comunes con *paschimotasana* o postura de la pinza (si nos fijamos es el mismo ejercicio, realizado desde posiciones diferentes). Además favorece también la irrigación del cerebro, lo que ayuda a combatir algunas formas de alopecia. Facilita también la capacidad de concentración e interiorización.

23. Postura del triángulo *(trikonasana)*

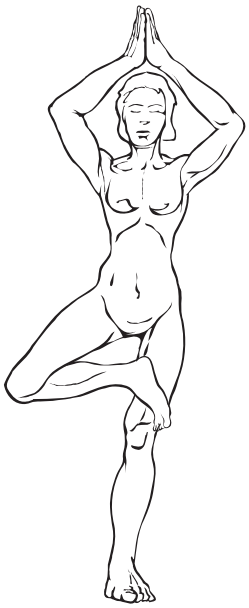


De pie, separamos los pies un metro aproximadamente, ponemos los brazos en cruz. Apoyamos la mano derecha en la pierna a la altura de la rodilla y con el brazo izquierdo nos inclinamos lateralmente hacia la derecha, deslizando la mano derecha por la pierna lo más abajo que podamos. Volvemos a la posición inicial. Mantenemos 30 segundos. Repetimos hacia el lado contrario.

La asana del triángulo tonifica los nervios espinales y los órganos abdominales, incrementa el peristaltismo de los intestinos y aumenta el apetito. Se tonifica y fortalece la musculatura lateral del tronco y cuello, y

en parte la de las piernas. La espina dorsal se mantiene elástica, previniéndose ciáticas y lumbalgias. Evita los dolores de espalda. Proporciona un gran masaje al hígado, a los riñones y al sistema digestivo, favoreciendo su adecuado funcionamiento. Moviliza alternativamente cada mitad del tórax y aumenta la capacidad respiratoria. La movilización de la columna conlleva un mejor funcionamiento de los sistemas simpático y parasimpático, y previene la escoliosis y la espondiloartrosis.

24. Ejercicio de equilibrio. Postura del árbol *(vrikshasana)*



Hemos elegido una postura de menor dificultad, la postura del árbol *(vrikshasana)*, pudiendo realizarse en este apartado otras de mayor complejidad como la postura del cuervo *(kakasana)* o la del pavo real *(mayurasana)*. Para profundizar en posturas más complejas, ver bibliografía. Seguimos de pie. Subimos el pie derecho y con ayuda de las manos lo colocamos en la cara interior del muslo izquierdo a la altura de la rodilla. Juntamos las manos a la altura del pecho y las elevamos juntas, lentamente mientras inspiramos al máximo posible. Mantenemos el tiempo que sea posible (con la práctica se aumentará a un minuto o más). Deshacemos y repetimos con la otra pierna.

Esta postura ayuda a aumentar el control sobre el equilibrio corporal, así como la capacidad de concentración.

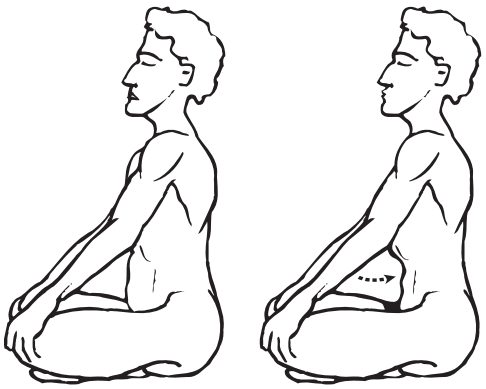
25. Postura del león *(simhasana)*



De rodillas, con las manos apoyadas en ellas, realizar una inspiración lenta, intentando introducir el máximo de aire posible. A la hora de exhalar hacerlo de manera vigorosa por la boca como si echásemos el vaho en una mañana fría de invierno, abriendo la boca, sacando la lengua y abriendo los ojos todo lo que podamos, intentado dejar los pulmones totalmente vacíos. Repetir 2 ó 3 veces más.

Tiene beneficios específicos para lengua y garganta. Al sacar la lengua lo máximo posible, se incrementa la circulación en la raíz de la lengua y en la garganta.

26. Ejercicio de respiración *(kapalabhati)*



Sentados con las piernas cruzadas, se realiza una serie de inspiraciones y exhalaciones donde vamos a mover el diafragma. Inhalar hasta hinchar el abdomen y en un golpe seco contraemos el abdomen, de manera que todo el aire es expulsado rápidamente, incluso el residual que hay en los pulmones. Las inhalaciones son, largas, pasivas y silenciosas. Las exhalaciones son breves, activas y audibles. Se realizan 2 ó 3 series. Cada serie consta de 15-20 inhalaciones y exhalaciones. Entre cada serie se realiza un breve descanso donde respiramos con normalidad. Prestamos especial atención en mantener la parte superior del pecho y los hombros relajados, sobretodo en la exhalación, de manera que no se muevan.

Con este ejercicio se consigue expulsar todo el aire residual que normalmente no se recambia en los pulmones. También se consigue un gran control de los músculos abdominales y del diafragma. El movimiento del diafragma de arriba abajo tonifica el estómago, corazón e hígado.

27. Ejercicio de relajación. Postura del cadáver *(savasana)*

Tumbarse boca arriba, separamos ligeramente las piernas y abrimos los brazos con las palmas de las manos hacia arriba. Aflojamos todos los músculos del cuerpo, cerramos los ojos y respiramos profundamente, relajando un poco más cada músculo en cada exhalación. Permanecer 10 ó 15 minutos.

Al quedar todos los músculos del cuerpo completamente relajados, combate los estados de agitación, estrés, tensión e irritación. La pérdida de energía se reduce, disminuyendo el ritmo cardiaco y respiratorio, y todo el organismo descansa. Es útil contra las cefaleas, especialmente las migrañas y cefaleas tensionales. Combate el insomnio. Aumenta la capacidad de concentración y de atención.

28. Meditación en la postura fácil *(sukhasana)*



Sentarse y cruzar las piernas, procurando que las rodillas estén lo más bajas posible. Manteniendo las manos sobre las rodillas. Inhalar profundamente y exhalar pronunciando la sílaba «om» lentamente. Repetir dos veces más. Si se desea repetir la palabra «paz» otras tres veces. Dar gracias, cada uno en su creencia, a Dios, la vida, la energía universal, etc. (El agradecimiento se puede realizar si se desea, de rodillas y con las manos sobre ellas.)

Se puede adoptar en cualquier momento del día. Prepara para poder realizar otras posturas de meditación más complejas como la postura del loto *(padmasana)*. Es una postura que invita al descanso y facilita la liberación de tensiones.

Masaje y automasaje

El masaje es un arte curativo milenario, que puede convertirse en un gran aliado de los formadores. El masaje puede mejorar la postura muscular, ósea y articular; puede calmar el dolor asociado a la inflamación; activa la circulación; ayuda a drenar y eliminar toxinas, frena y disminuye el estrés...

Existen diferentes tipos de masaje, practicados y aplicados, a su vez, por diferentes expertos del masaje, cuya presencia es necesaria para llevarlos a cabo. Entre los diferentes tipos de masaje están: masaje fisioterapéutico, shiatsu, ayurveda, de Rolf, de Reich, de Proskauer, tui-na, drenaje linfático, y otros muchos.

El masaje constituye en sí mismo una técnica de prevención y curación de diferentes dolencias. Así mismo, puede ser aplicado en combinación con otras técnicas como: hidroterapia, lodoterapia, aromaterapia y visualización. Estas técnicas serán desarrolladas más adelante en este mismo capítulo.

Otra de las versiones que permite esta técnica tan variada, es la posibilidad de ser aplicado por uno mismo, es lo que llamamos el automasaje.

Automasaje

Consiste en convertirse la persona en su propio masajista. Aprender a tocar el cuerpo puede ser una buena forma de aprender a aceptarlo. Además es una valiosa herramienta de exploración sobre sus propias sensaciones, sobre los efectos que produce el masaje y sobre cómo potenciarlos de una forma consciente.

A continuación se presenta una serie de pasos sencillos que nos permitirán relajar muscularmente y activar el riego sanguíneo, de diferentes zonas del cuerpo. Para su autoadministración no serán necesarios más de 15-20 minutos. Es importante antes de iniciar las manipulaciones, preparar el ambiente, como hemos hecho con otras técnicas (luz tenue, música relajada, ropa confortable...). Siéntese en una silla con la espalda recta.

Cuero cabelludo

Tamborilear con las yemas de los dedos de las dos manos por toda la cabeza, balanceando las manos de forma suave y rítmica. Meter los dedos entre el cabello a unos 3 ó 4 cm del cuero cabelludo y estirar suavemente del pelo, por toda la cabeza.

Frente

Con la palma de la mano derecha sobre el lado izquierdo de la frente, deslizarla hacia la derecha, alisar la frente, como si difuminase las arrugas. Realizar con la mano izquierda en sentido inverso. Repetir 3 ó 4 veces.

Ojos

Con los ojos cerrados, ir amasando las cejas con los dedos índice y pulgar de cada mano, desde el entrecejo hacia el exterior, como si fuesen de plastilina. Repetir 3 ó 4 veces. Con el dedo índice ir dibujando pequeños círculos, rotando alrededor del globo ocular de cada ojo, desde el entrecejo hacia el exterior. Repetir 2 veces.

Mejillas y mandíbula

Con los dedos índice y corazón de cada mano sobre la nariz o entrecejo ir dibujando pequeños círculos, bajando por la mejilla hacia las orejas. Deténgase unos segundos en el punto donde se unen ambas mandíbulas, junto a las orejas, y ejerza una mayor presión, sin llegar a sentir dolor. Repetir 3 veces.

Orejas

Coger las orejas con los dedos índice y corazón de cada mano, en su parte superior junto a la cabeza, e ir amasándolas suavemente, a la vez que se van estirando, descendiendo hacia ambos lóbulos, deteniéndose unos segundos más en ellos. Repetir dos veces.

Cuello

Colocar ambas manos por detrás del cuello, con los dedos ligeramente separados entre sí y presionar. Mover la mano 1 centímetro hacia la garganta y presionar, y así de forma progresiva ir separando otro centímetro y presionar hasta llegar a la parte inferior de las orejas. Repetir una vez más.

Hombros

Con los brazos estirados a lo largo del tronco, elevar los hombros hacia las orejas muy suavemente, seguidamente descender con igual suavidad. Repetir 4 veces. Elevar el brazo derecho, poner la mano izquierda sobre el codo y doblar el codo, de manera que la mano derecha toque el hombro derecho, y con la palma de la mano abierta ir dando palmadas suaves en el cuello, espalda y hombro, durante 20 ó 30 segundos. Repetir con el lado izquierdo.

Pecho

Amase y presione con las yemas de los dedos siguiendo las líneas de las costillas horizontalmente, empezando por la parte superior del pecho, y cubriendo todo el tórax hasta llegar al estómago.

Abdomen

Presionar de forma muy suave con las yemas de los dedos, describiendo un círculo en el sentido de las agujas del reloj. Comenzar colocando la mano unos 5 centímetros por encima del ombligo y bajar por el abdomen, masajeando el estómago, los intestinos y el abdomen.

Espalda

Colocar ambas palmas de las manos, con los dedos ligeramente separados, por detrás, en la parte más baja de la espalda, a ambos lados de la columna. Ejerza presión con los dedos y bajar cubriendo la espalda, centímetro a centímetro, ascendiendo por la columna lo máximo que pueda sin forzar, y después dibu-

jando líneas rectas paralelas (separadas 1 centímetro entre sí) hacia los bordes externos de la espalda.

Brazos

Con la mano contraria, amase y presione con los dedos el brazo contrario, como si fuese una barra de pan, desde el hombro hasta la muñeca. Comenzar con el brazo derecho. Repita el ejercicio ascendiendo por el brazo, en sentido contrario. Repetir en el brazo izquierdo.

Manos

Abrir los dedos de la palma de la mano derecha. Con el dedo pulgar de la mano izquierda ir presionando y rotando, haciendo círculos (si los círculos se realizan en el mismo sentido de las agujas del reloj, conseguiremos un efecto estimulante, si por el contrario los realizamos en el sentido opuesto a las agujas del reloj, el efecto será relajante). Estos círculos se van a realizar siguiendo unas rectas imaginarias, que fueran desde la base de la mano o muñeca, hasta el espacio que hay entre dedos, empezando por el espacio entre el dedo meñique y el anular. Continuar con el resto de espacios hasta cubrir toda la palma de la mano. Repetir el ejercicio en el dorso de la mano. A continuación y para acabar el ejercicio, coja uno a uno los dedos y estire suavemente, hasta completar ambas manos.

Piernas

Con ambas manos sobre la pierna derecha, una en la ingle y la otra en la cadera, ir amasando toda la extensión de la pierna, descendiendo hasta el tobillo. Repetir en sentido ascendente. Deténgase unos segundos en la rodilla y presione con las yemas de los dedos, describiendo un círculo alrededor, en el sentido opuesto a las agujas del reloj. A continuación, realizar los mismos pasos en la pierna derecha.

Pies

Coloque el pie derecho sobre la rodilla izquierda. Realice el ejercicio anterior desde los talones hacia cada hueco entre los dedos. Repita en el empeine y alrededor del tobillo. Coja cada uno de los dedos y estire suavemente.

Técnicas complementarias al masaje

Hidroterapia

Consiste en la utilización del agua, en cualquiera de sus formas (líquida, hielo, vapor...), como medio para la curación y prevención de ciertas afecciones. La hidroterapia es el proceso terapéutico que puede tratar todo el cuerpo o partes del mismo con agua a temperaturas variadas. Puede contribuir al alivio y hasta la curación de diversas enfermedades a través de:

- la presión ejercida sobre el cuerpo;
- los baños (simples o con la adición de determinados productos);
- el efecto de propulsión de arriba hacia abajo; y
- acciones localizadas.

Los beneficiosos efectos de la hidroterapia se deben a que se actúa sobre el metabolismo, el sistema nervioso y la circulación sanguínea. El agua puede equilibrar la temperatura del organismo, retirar el material tóxico o extraño, y estimular o serenar la totalidad del sistema nervioso.

El agua representa para el ser vivo en general uno de los elementos esenciales para su supervivencia. Al hombre, entre otras utilidades, ese líquido también le reporta beneficios inestimables cuando es usado en terapias de diversos tipos. Hay documentos que demuestran el conocimiento y la utilización de la hidroterapia ya por los antiguos pueblos chinos, aunque su gran difusión se produjo a partir del siglo XIX, cuando el pastor protestante Sebastián Kneipp (1821-1897) la sistematizó, partiendo de un postulado básico: «las enfermedades aparecen en el hombre cuando su fuerza natural es minada por una alimentación inadecuada y un modo de vida antinatural». Sus métodos, conocidos aún hoy como la «cura de Kneipp», incluían no sólo baños completos y parciales de agua fría y caliente, sino también chorros de agua, ejercicios físicos, el uso de hierbas medicinales y una dieta saludable.

La aplicación breve de agua fría actúa como tónico, mientras que la aplicación prolongada de agua fria actúa como sedante. Las aplicaciones de agua fría, que se hacen generalmente sobre un cuerpo previamente calentado y en un ambiente también calentado, estimulan el metabolismo y la producción activa de calor. Toda aplicación de agua fría debe hacerse por líneas y rápidamente, mojando el cuerpo por los pies, en primer lugar, para ir subiendo hasta el cuello sin tocar la cabeza, que se deja libre salvo indicación contraria. Cuanto más calor

acumule el cuerpo y más fría sea el agua, más enérgica y duradera será la reacción y mayores los beneficios. Las aplicaciones de agua fría deben hacerse con el estómago vacío. Antes de toda aplicación de agua fría es preciso que la piel y sobre todos los pies y manos estén calientes. Es importante procurar que el cuerpo reaccione con calor después de la aplicación del agua fría. Ello puede lograrse arropando a la persona después del baño frío o haciendo ejercicio moderado. Debe evitarse en personas con problemas cardíacos o con problemas de tensión. De todos modos, el cuerpo siempre necesita un período de adaptación lo que permite tolerar sin problemas el agua fría. Se recomienda comenzar con una esponja para luego pasar directamente a la ducha fría.

El agua tibia es sedante y relaja el cuerpo. El agua caliente, en aplicaciones breves, seda y descongestiona el organismo y el tono muscular, logrando que el cuerpo se sienta más relajado. La aplicación prolongada de agua caliente descongestiona el cuerpo relajándolo en su totalidad. Sus aplicaciones son más recomendadas cuando se deben efectuar sobre una persona debilitada, con el cuerpo frío o deprimido, estos baños relajan y disminuyen la presión arterial. Los baños de agua caliente son más apropiados para mejorar la actividad excretora de la piel. El agua caliente consigue, dilatando las arterias, un efecto de congestión sanguínea que favorece la transpiración. En este tipo de baños es muy conveniente añadir preparaciones de hierbas dado que, al estar abiertos los poros de la piel, absorben más fácilmente estos preparados (por ejemplo, valeriana, manzanilla o cola de caballo). Se recomienda terminarlos con una ducha de agua fría.

Los baños que alternan agua fría con caliente se basan en la ley de la acción y la reacción; su principal efecto es estimular la circulación de la sangre y reducir las inflamaciones. Suelen aplicarse sumergiendo la parte afectada dos o tres minutos en agua caliente, para después sumergirla medio minuto en agua fría; este proceso se repite varias veces y se termina siempre aplicando agua fría.

La aplicación de hielo envuelto en una gasa o paño de lana o algodón puede ayudarnos a combatir las lesiones recientes, la inflamación y el dolor asociado; también para articulaciones inflamadas, reduce el dolor de las quemaduras no profundas, aminora la hemorragia en heridas, combate el dolor de cabeza y de dientes. También suele ser efectivo para aliviar las molestas hemorroides, aplicando un baño local sobre la zona, con agua donde hemos disuelto una bolsa o cubitera de hielo. Es importante estar atentos a posibles mejorías y, fundamentalmente a un posible empeoramiento del dolor u otros síntomas, ya que de ser así, es conveniente dejar de aplicar el tratamiento inmediatamente.

Otra de las formas de tratamiento con agua es a través de vapor. Éste aumenta la actividad de la piel y provoca la transpiración que, a su vez, limpia el cuerpo desde su interior. Por ejemplo, el vapor caliente de un vaporizador, en el cual hemos aplicado gotas de aceites esenciales, alivia la congestión pectoral, y agrega aire húmedo a las habitaciones evitando enfermedades nasales y de las mucosas de los senos del cráneo. Además alivia muchos problemas alérgicos transmitidos por el aire. Son descongestionantes y adelgazantes.

Otras aplicaciones del agua

- Frotaciones y lavados estimulan el metabolismo, la circulación, la respiración, además de fortalecer y robustecer.
- Compresas, vendajes y cataplasmas hacen bajar la fiebre, estimulan la irrigación cutánea, y calman el sistema nervioso cuando son frías; alivian los dolores y eliminan espasmos, cuando son calientes.
- Duchas de cuerpo entero o localizadas, calientes o frías.
- Baños de inmersión fríos para estimular el sistema nervioso y circulatorio, o calientes para relajar, calmar y combatir el insomnio.
- Baños localizados para resolver problemas específicos en los brazos, ojos, cara, pies, etc., estimulan la irrigación de la región abdominal y de la pelvis, cuando son fríos.
- Técnicas diversas: inhalación, lavados, clísteres, gárgaras.

Aplicaciones especializadas (en balnearios)

- Baño en piscina termal: baño de burbujas a alta temperatura, sobre 36,5º C.
- Baño de contraste: cambios de temperatura que ejercen una gimnasia vascular.
- Baño termal con *jets*: baño individual con chorros de agua a presión dirigidos a distintas zonas del cuerpo.
- Baño turco: en cabina de vapor, con calor húmedo; produce sudoración.
- Ducha a presión escocesa: masaje corporal bajo ducha de agua termal.
- Ducha o masaje Vichy: se recibe bajo la ducha y tumbado en una camilla.
- Hamman: baño de vapor aplicado con la técnica de la antigua cultura árabe.

- Hidromasaje: masajes subacuáticos que sirven para descontracturar.
- Sauna de vapor: el calor y la humedad del vapor desprendidos equilibran el sistema nervioso y relajan el cuerpo.
- Talasoterapia: utiliza el agua de mar con fines curativos, acción que se complementa con aplicaciones de algas, arenas, fangos y limos de los fondos marinos. Con esta terapia se aprovechan las numerosas propiedades del agua del mar. Las sales del mar, como sodio, potasio, calcio, magnesio, cloro, carbonatos, sulfatos y fosfatos, aportan a la salud numerosos beneficios. La talasoterapia está indicada para el mantenimiento y la puesta en forma, para tratar problemas musculares, tendinitis, lumbalgias y combatir también problemas circulatorios, estrés, etc.
- *Watsu*: Es la técnica de masaje en el agua que aúna la acción curativa del *shiatsu* (digitopuntura) con la del agua termal. Tiene efectos terapéuticos y es muy relajante. En una piscina de agua termal, la persona se estira flotando sostenido por los brazos del masajista. Mientras flota, al efecto de masaje del agua se suma el que realiza el terapeuta, que mueve el cuerpo para estirarlo y aliviar las zonas en las que nota tensión.

Lodoterapia

Consiste en realizar aplicaciones de tierras, barros o lodos, con fines terapéuticos.

Estas técnicas se conocen desde muy antiguo, aunque fue Felke (1856-1926) el que impulsó el uso de este método.

Lo más usual es el de «barro blanco», arcilla con muy alto contenido de ácido silícico, al que se le considera que posee las mejores cualidades terapéuticas (antitérmico, absorbente, descongestionante, desengrasante, digestivo, etc.).

Dependiendo de la enfermedad que sea tratada, se suministra la arcilla internamente diluida en agua, o externamente, en forma de baños, pulverizaciones, emplastos, cataplasmas, etc. También son recomendables, principalmente para tratar algunos problemas orgánicos como el reuma o los problemas del metabolismo orgánico. Así mismo, los fangos, al retener el calor, son útiles para tratar la artrosis.

Para el empleo medicinal no se utiliza cualquier tipo de arcilla, sino solamente la extraída de grandes profundidades del suelo y posteriormente expuesta al sol

para secarla y cargarla de energía. También debe ser estéril si se pone en contacto con heridas o mucosas (se venden en farmacias o tiendas especializadas).

Las aplicaciones de lodo caliente pueden ser de tres tipos, principalmente:

- Lodo de río: compuesto de sales inorgánicas, materias orgánicas en descomposición y, algunas veces, azufre.
- Lodo de mar: que prácticamente no contiene sustancia orgánica.
- Lodo mineral: proveniente de las regiones volcánicas.

De exclusiva prescripción médica, las aplicaciones de barros de terrenos pantanosos, son ricos en sales, ácidos, azufre, betunes y hormonas vegetales de acción análoga a la de los estrógenos, de manera que estimulan intensamente la circulación.

Para el tratamiento interno se utiliza diluido en agua, y puede tomarse en ayuno o un vaso antes de las comidas. Los tratamientos internos se pueden o no asociar con cataplasmas externas, baños, pulverizaciones, etc.

Las aplicaciones externas tienen mayor valor curativo cuando son utilizadas junto con la decocción de plantas indicadas según las condiciones en que van a ser tratadas, así corno con la adición de algas, sal, cloro de magnesio, etc.

Si hay posibilidad de obtener algas, se podrá cubrir el cuerpo primero con esas plantas y después tomar el baño de barro.

Antes de colocar la gasa se podrán aplicar pomadas antirreumáticas, antiinflamatorias, anticelulíticas, etc., y proceder después a la colocación de la gasa, barro, papel de aluminio, plástico y cubrimiento.

También se han obtenido excelentes resultados en situaciones dolorosas, con la colocación simultánea (sobre el lugar que se hay de tratar) de aparatos electromagnéticos.

Es importante tener en cuenta que la temperatura de la cataplasma, debe adecuarse a los problemas que se presenten.

Generalmente se recomienda después del tratamiento recurrir al masaje. Eso dejará a la persona revitalizada.

Aromaterapia

El masaje se suele aplicar junto a ciertos aromas o esencias extraídos de plantas, flores, raíces, frutas, y otros productos naturales, que se concentran en aceites esenciales.

La palabra «aroma» significa olor y «terapia», tratamiento diseñado para curar. Las propiedades naturales de los vegetales se utilizan para el tratamiento y prevención de desequilibrios tanto físicos como psicológicos, proporcionando una versión contemporánea del antiguo arte del curar, ya que se basa en la premisa de que el mejor modo de prevenir la enfermedad es fortalecer los mecanismos de autodefensa del organismo.

Este aprovechamiento preventivo del uso de los aceites esenciales es importantísimo y de gran utilidad para el formador, que puede tener a su disposición herramientas de control sobre su propio proceso de salud-enfermedad, fundamentalmente sobre la acción preventiva de las dolencias más frecuentes asociadas a la formación, que hemos revisado en apartados anteriores.

La memoria asociativa de aromas y situaciones generan el aprovechamiento de los aceites para uso terapéutico, dado que la conciencia registra el aroma junto con la ambientación. El sistema olfativo se encuentra conectado con el sistema límbico y el hipotálamo, dos potentes centros de regulación de las emociones, de manera que cuando se huele algo se evoca la memoria emocional. Nuevamente se pone de manifiesto la relación de los aspectos biopsicosociales.

El uso de los aromas data de unos 3.500 años a.C., desde el hombre primitivo, hasta los egipcios, los chinos, los persas, los griegos, y los árabes. Su introducción en el siglo XX, fue debida a René Maurice Gatefosse, químico francés, que es llamado «el padre de la aromaterapia moderna», y que la incorporó a la medicina natural.

Modos de uso

Estas esencias se pueden aplicar directamente sobre la piel a través de un masaje, preferentemente diluyendo 4-5 gotas en un aceite esencial neutro como el de sésamo, de germen de trigo o de almendras.

Se pueden difundir de manera ambiental: en un hornillo calentado por una vela en forma de cuenco se diluyen en agua 5-10 gotas de aceite.

También se puede difuminar en el ambiente a través de un humidificador.

Se pueden diluir en un baño de inmersión (10 ó 15 gotas), caliente o frío, dependiendo de si se quiere relajar o estimular.

Pueden ser inhalados directamente vertiendo unas gotas sobre un pañuelo o gasa.

Cuando los aromas se diluyen en aceites neutros, pueden ser utilizados como perfumes y cremas.

Aceites esenciales

- Albahaca: se utiliza para el dolor de cabeza y migrañas, también para la fatiga mental.
- Angélica: ayuda a concentrarse y a meditar.
- Árnica: ha sido utilizada exitosamente para combatir el dolor postural asociado al trabajo.
- Bergamota: antidepresivo. Refresca y relaja. Propiedades antisépticas. Ideal para el cuidado de pieles grasas y manchadas. En preparaciones de crema se aplica para el tratamiento de eczemas, psoriasis y acné. Es sumamente efectivo en baños de inmersión y rociado en la habitación o ambiente de trabajo.
- Canela: estimulante, antiséptico, excelente para la prevención de gripes y resfríos. Afrodisíaco.
- Cedro: calmante, armonizante, tónico respiratorio. Efecto sedante indicado para el estrés. Se usa como complemento para el tratamiento de la caída del cabello y para la caspa. Beneficioso para el cuidado de pieles grasas y manchadas.
- Ciprés: antiséptico, antiespasmódico, diurético, antirreumático. Útil para el tratamiento del asma, bronquitis, tos convulsa y enfisema.
- Clavo de olor: ayuda a combatir el agotamiento mental. Ideal como ayuda para dejar de fumar.
- Enebro: desintoxicante. Restaura el equilibrio psíquico. Alivia situaciones de confusión y cansancio. Ideal para baños y masajes para la celulitis. Propiedades diuréticas.
- Eucaliptus: antiséptico y regenerativo de los tejidos. Descongestionante. Actúa en el aparato respiratorio. Actuación antiviral y bactericida. Utilizar en el hornillo donde hay enfermos. Refrescante mental y emocional, ayuda a la

concentración y al pensamiento lógico. Alivio de dolores musculares y reumáticos. En forma de cataplasma ayuda a sanar llagas, úlceras y heridas. Aleja insectos y parásitos de nuestras mascotas, diluido en agua.

- Geranio: equilibrante mental, físico y emocional. Antidepresivo y relajante. Ayuda a regular las funciones hormonales. Es diurético y astringente. Masajear en las zonas con celulitis.

- Jengibre: para los dolores reumáticos y musculares. Antiinflamatorio. Agotamiento sexual y físico.

- Incienso: calmante. Ayuda a la meditación. Se incluye en cremas rejuvenecedoras para la piel. Previene las estrías.

- Jazmín: relajante. Ideal para el cuidado de la piel, en especial las pieles secas. Propiedades sensuales.

- Lavanda: es un limpiador antiséptico. Ayuda a liberar tensiones, y a reparar los músculos cansados. Es cicatrizante, ideal para quemaduras. Antiinflamatorio. Se utiliza para combatir el dolor, fundamentalmente asociado a estados de ansiedad y estrés, ya que aumenta las ondas alfa del cerebro, facilitando la relajación y el sueño reparador y profundo. Sedante y tranquilizante. Suavizante de la piel. Útil ayuda frente a la arritmia cardiaca o respiratoria, así como para los problemas menstruales. Tiene propiedades insecticidas, antipolillas.

- Lemongrass: es un potente estimulante mental.

- Limón: purificante. Refrescante. Estimulante del sistema linfático y mental. Induce relajación y alivia la fatiga y la ansiedad. Astringente. Antiácido, antiséptico y cicatrizante. Es ideal para dar un toque fresco a las composiciones de fórmulas aromaterapéuticas.

- Mandarina: calmante y sedante, brinda alegría.

- Manzanilla: relajante, tiene efectos calmantes sobre la mente y el cuerpo. Se aplica para dolores e inflamaciones y para los estados de enojo y humor colérico. Ideal para proteger pieles secas. Reparador del sueño.

- Mejorana: actúa aliviando los estados de ansiedad y soledad.

- Melisa: calmante. Su aroma es suave y exquisito. Ideal para proteger la piel del frío.

- Menta: estimulante, refrescante. Excelente para despejar la cabeza. Despierta, estimula el cerebro. Alivia el síndrome del viajero.

- Naranja: alivia la angustia, la depresión y el insomnio.

- Patchouli: calma y levanta el ánimo. Para acompañar los procesos de aprendizaje. Permite la liberación de fluidos en casos de edema, obesidad y retención de líquidos.

- Pino: estimulante del sistema nervioso, energético.

- Romero: tonifica. Estimulante físico. Tónico estimulante a nivel cardíaco, hepático y biliar. Se usa para el cabello agregando unas gotas en el champú. Estimula la memoria, la claridad mental, y los procesos creativos.

- Rosa: calmante. Facilita la relajación y alivia la fatiga y la ansiedad. Tonificante. Excelente para pieles secas, maduras o envejecidas. Propiedades sensuales.

- Salvia: calmante, relajante, antidepresivo, para todo tipo de estrés y tensión. Es útil en el tratamiento del asma, de las infecciones de la garganta y en el cuidado de la piel. Agregar unas gotas en el enjuague después del champú para cabellos grasos y caspa. Armoniza la sexualidad y distiende la energía sexual.

- Sándalo: relajante, ansiolítico, armonizador, aquieta los pensamientos y ayuda a la meditación. Excelente para pieles secas.

- *Tea tree* (árbol de té): potente antiséptico. Excelente para el alivio de todas las afecciones de la piel por sus propiedades antisépticas, antivirales, antimicóticas, antiinflamatorias y cicatrizantes.

- Tomillo: preventivo de infecciones en general, reforzando el sistema inmunológico. Purificador pulmonar, antiséptico de las vías respiratorias y antitusivo. Estimulante de la circulación sanguínea. Tónico y energizante en el nivel físico, mental y emocional. Mejora la memoria.

- Vetiver: relajante profundo. Puede ser afrodisíaco.

- Ylang-ylang: es un aceite exótico, con características sensuales y afrodisíacas, actúa sobre las dificultades sexuales asociadas al estrés y la ansiedad. Excelente para el cuidado de la piel. Calma, relaja. Utilizado en estados de tensión nerviosa, insomnio, depresión e hiperactividad. Para dar un toque floral a las fórmulas en las que participa.

Precauciones

Los aceites utilizados correctamente para aromaterapia no producen ningún efecto desagradable ni tienen contraindicaciones; sin embargo, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Los aceites nunca se deben utilizar bebidos o aplicados sobre los ojos.
- Si el aceite va a ser aplicado directamente sobre la piel es importante hacer una prueba de alergia previamente: aplicar una gota de aceite en la parte interior del codo y esperar durante un día completo la reacción de posibles erupciones, rojeces, sarpullidos, etc.
- No utilizar en contacto directo con la piel, los aceites de canela, clavo de olor, bergamota, enebro, jengibre, limón, menta, pino y tomillo; es conveniente diluirlos en aceites neutros, ya que pueden irritar.
- Si lo va a usar una mujer embarazada, debe consultar a su médico o especialista antes de utilizar cualquier tipo de aceite. No utilizar en el embarazo: albahaca, alcanfor, mejorana, mirra, clavo de olor, hisopo, enebro, cedro, salvia y romero.
- No tomar el sol después de usar sobre la piel: bergamota, pomelo, naranja, limón, cedro y angélica.
- En caso de enfermedad manifiesta debe complementarse con un tratamiento médico. Si se está realizando un tratamiento médico, no abandonar para iniciar el tratamiento con aromaterapia. Este tratamiento no reemplaza la medicina tradicional o natural, sino que la acompaña y hace que sus efectos sean más rápidos. La diferencia fundamental es que la aromaterapia puede actuar a nivel preventivo, impidiendo que la enfermedad se manifieste.

Visualización

La visualización consiste en una serie de ejercicios de concentración mental que pueden ayudar a potenciar los efectos curativos del masaje. La visualización se puede realizar antes, durante o una vez finalizado el masaje. Incluso puede ser utilizada de forma independiente al masaje, ya que por sí misma puede proporcionar beneficios que faciliten la recuperación o prevención de una dolencia determinada.

Es una técnica que utiliza las imágenes para luchar contra la enfermedad o prevenirla. Estas imágenes son creadas libremente, en forma consciente y con propósitos terapéuticos. Usando la imaginación, el ser humano puede visualizar casi cualquier cosa.

Es aceptado universalmente, desde cualquier corriente terapéutica, que la mente es un potente instrumento de curación. Al crear imágenes en la mente, una persona puede reducir el dolor y otros síntomas asociados a diversas patologías.

Es una técnica que ha sido utilizada durante siglos, y recientemente se ha incluido en los programas terapéuticos de enfermedades como el cáncer o el sida. Los estudios han demostrado que esta técnica puede también ayudar a mejorar la relajación. También es importante resaltar que de ningún modo esta técnica puede usarse para reemplazar terapias, dietas y medicamentos específicos. Sólo se trata de forjar imágenes que promuevan emociones y creencias positivas, y de esta forma favorecer la respuesta inmunológica y el afrontamiento de la enfermedad.

Existen diferentes técnicas de visualización, entre ellas la visualización de colores, asociados a diferentes estados emocionales, físicos o psicológicos. Por ejemplo, imaginar un color asociado al estrés (por ejemplo, rojo), e ir cambiando gradualmente de color, a uno más relajante (por ejemplo, azul).

Otro tipo es la visualización guiada, que incluye la imaginación de una meta u objetivo para ayudar en algún proceso relacionado con un problema de salud. Por ejemplo, el método Simonton, en el cual el paciente de cáncer se imagina el videojuego del comecocos tragándose las células «malas» del cáncer. La técnica permite, una vez que se alcanza un buen nivel de práctica, que sea la propia persona la que invente o haga sus propios ejercicios de visualización, o los trabaje en grupo, para lograr un mejor rendimiento. De esta forma se puede trabajar con imágenes, colores, formas, etc., que tengan un significado positivo y curativo para la propia persona.

A continuación, para cada una de las seis dolencias más importantes asociadas al formador, se presenta el tipo de visualización más favorecedora. Citados por Eilean Bentley en Masaje en la cabeza. Paso a Paso.

Ansiedad y depresión

«Siente a tu alrededor un resplandor dorado. Huele el aroma de la lavanda. A medida que vas tomando conciencia del calor, de la luz y de los aromas que te rodean, el resplandor va tomando un color violeta claro. Deja que esta luz pene-

tre lentamente en tu ser. Siente cómo penetra hasta tu corazón. Retén esta luz. Siente su protección y su curación.»

Problemas de boca y garganta

«Visualiza un agua azul y fresca a tu alrededor. Siente cómo flotas en un mar de energía curativa. A medida que te relajas, el agua se va tornando de un azul cada vez más intenso. Retén esa energía refrescante del agua.»

Problemas musculares

«Imagina que estás sentado en un jardín de rosas a principios de verano. Cierra los ojos y toma conciencia de los aromas que te rodean. Ahora echa una mirada a los colores: rojos, amarillos, rosas y malvas. Siente la energía curativa en el interior de tu cuerpo y de tu mente.»

Problemas cardiacos y circulatorios

«Observa una luz rosada y suave alrededor del corazón. A medida que te relajas, siente cómo esta luz se mueve a través de tus arterias, venas y capilares, curándolos y fortaleciéndolos. Retén esta imagen todo el tiempo posible antes de que el resto de tu cuerpo la absorba lentamente.»

Alergias y problemas respiratorios

«Imagina que sostienes una caléndula anaranjada. Siente el alegre poder de su color. Siente cómo se hace más intenso y purifica tu cabeza y pecho. Lentamente, va cambiando a un amarillo claro, calmante y fortalecedor. Siente todo su poder y energía moviéndose a través de ti.»

Factores ambientales y desintoxicación

«Visualiza una luz blanca que baja y se introduce por tu cabeza. Lentamente, va llenando tu cabeza, cuello, brazos y manos. Ahora la luz penetra en tu cuerpo, llenando todos los órganos, baja por tus piernas y sale por las plantas de tus pies. Siente por todo tu cuerpo el flujo continuo de esta luz que va recogiendo las áreas grises de energía negativa y se las lleva, a través de las plantas de tus pies, al interior de la Tierra.»

Conclusiones

- Una dieta adecuada ayuda a que nuestro organismo regule las funciones de digestión de alimentos y depuración de residuos, para afrontar, en las mejores condiciones internas, una situación estresante externa.

- Saboree y mastique los alimentos con la mayor lentitud posible.

- La ingesta de frutas y verduras ayuda a desintoxicar el organismo.

- La respiración es la base para la construcción de la voz y de cualquier forma de comunicación verbal.

- Al hablar, intente hacerlo lo más lentamente posible para darse tiempo a respirar (inhalar y exhalar con suavidad) y vocalizar correctamente, regulando el volumen de voz.

- Siempre que sea posible, utilice la respiración profunda o abdominal.

- Tire de su hilo imaginario para alinear su postura.

- Al llegar a casa, después de la jornada laboral, acuérdese de descargar la tensión acumulada y de activar «el departamento de quejas», y así podrá recargar las pilas de energía positiva para el día siguiente.

- El masaje y los ejercicios de yoga pueden ayudar al formador a prevenir gran cantidad de dolencias frecuentemente asociadas a la tarea docente.

- Y no olvide que: salud y placer son compatibles, cuando no mutuamente reforzantes.

EPÍLOGO

E-*LEARNING*, E-APRENDIZAJE: EL FUTURO, Y LA CRISIS, YA ESTÁN AQUÍ

Para algunos, la llegada de la enseñanza virtual parece haber significado el hallazgo de la panacea, de la solución tanto tiempo esperada a todos los males que acosan a la formación. Y, en cierto sentido, puede ser así. Aunque probablemente en un sentido bastante distinto al que apuntaban las mentes más iluminadas del sector.

La crisis que, tras el primer y eufórico «boom», ha sufrido en nuestro país el ámbito del llamado *e-learning*, nos puede ayudar a reflexionar, una vez más (¡y las que sean necesarias!) sobre el papel de educadores y alumnos en esta extraordinaria aventura que es la formación.

Los análisis sobre las causas del fracaso de un buen número de experiencias de formación virtual llevadas a cabo en nuestro país, coinciden a la hora de detectar algunos de los errores más decisivos:

- Convertir la tecnología (que es un medio) en un fin.
- Proponer contenidos pobres o aburridos (llegando a convertir el *e-learning* en una especie de *e-reading*, en afortunada expresión de Vicente Pastor).
- Olvidar que se aprende haciendo, practicando (y que, por ejemplo, escoger una respuesta en un cuestionario NO es practicar, salvo que el objetivo sea «aprender a cumplimentar cuestionarios»).
- Otorgar un papel secundario al formador (subcontratas de formadores «novatos» incluidas) confiando ciegamente en el poder «tecnológico».

Como puede verse, al repasar esa lista, nada distinto a lo que podría ayudar a explicar también el fracaso de la formación presencial en nuestro país, sea cuando se utiliza el «tecnológico» cañón como fin en sí mismo, sea cuando se repiten los mismos contenidos año tras año, sea cuando se usan las clases (mal llamadas) magistrales para intentar promover aprendizajes, o sea cuando no se le pregunta al formador, por ejemplo, cómo quiere que se coloquen en el aula la pizarra, los medios audiovisuales o las mesas.

¡Bienvenida sea pues la crisis!, y aprovechemos esta crisis de «lo virtual» para hacer patente y profundizar la crisis de «lo presencial». Se tratará de que «igualemos a la alta»; esto es, diseñemos buenos (y atractivos) contenidos en todos los ámbitos, trabajemos con buenos formadores para todos los alumnos, planteemos ejercicios prácticos, casos, historias, problemas a resolver, retos atractivos en definitiva que obliguen al alumno a asumir un papel activo, tanto en la enseñanza virtual como en la enseñanza presencial.

En esa misma línea, nos gustaría también aprovechar este epílogo para proponer, de la mano de nuestro admirado José Francisco García Gutiérrez (profesor de la Escuela Andaluza de Salud Pública y gran experto en "lo virtual"), un cambio, nada inocente por supuesto, en la nomenclatura de este nuevo ámbito formativo. Cambio que, además de utilizar la riqueza de nuestro propio idioma, pretende enfatizar, como hacemos desde hace años en "lo presencial", el hecho de que el objetivo fundamental del formador no es enseñar, si no facilitar, promover, estimular, provocar, asesorar, crear aprendizajes:

- ¿Por qué no llamamos pues, a partir de ahora, a este nuevo ámbito, el ámbito del «e-aprendizaje»?

Para acabar este modesto epílogo, y pensando en el inmediato futuro, permítanos el lector que le regalemos, de corazón, una frase, dos claves y tres preguntas:

La frase dice:

> «La mejor tecnología disponible sigue siendo la comunicación...», «y el mejor procedimiento para favorecerla es la confianza mutua, basada en el respeto, la comprensión y el afecto.»
> (A. Jovell)

Las dos claves fundamentales para el futuro de la formación (sea virtual y/o presencial) son:

- La calidad de los contenidos.
- El arte del buen formador.

Las tres preguntas cuestionan:

> «¿Cómo convertir una experiencia de recepción pasiva de información en una experiencia activa de construcción de conocimientos?»
> (J. Martínez)

«¿Agradecido? A la desgracia, al fastidio, a los Estados contemporáneos, al nuevo orden. Y al antiguo. Por su capacidad para hacerme reaccionar.»
(E. Haro)

«¿Qué vas a hacer tú (formador)... mañana?»
(A. Jadad)

¡¡Los retos, diversos, complejos y apasionantes están, pues, servidos!!

BIBLIOGRAFÍA

Agüera I. Estrategias para filosofar en el aula. Relatos breves para la reflexión. Desclée de Brouwer: Bilbao; 2003.

Amat, O. Aprender a enseñar. Gestión 2000: Barcelona; 1994

Anónimo. El libro esencial de la cocina vegetariana. Könemann: Colonia; 1997.

Anónimo. Organización y seguimiento de la formación. Ediciones Gestión 2000: Barcelona; 2003.

Anónimo. Internet se queda a medias. El País, domingo 6 de junio de 2004. Gestión y formación. Suplemento Negocios.

Aristóteles. Retórica. Alianza Editorial: Madrid; 2002.

Bayés R. Sida y psicología. Barcelona: Martinéz Roca; 1995.

Bentley E. Masaje en la cabeza. Paso a paso. RBA Libros: Barcelona; 2000.

Bimbela JL Cuidando al profesional de la salud. Habilidades emocionales y de comunicación. Escuela Andaluza de Salud Pública: Granada; 2005 (5ª ed.).

Bimbela JL, Gan F. Dirigir es comunicar. Barcelona; 2004 . En prensa.

Bizkarra C. La enfermedad ¿qué es y para qué sirve? ¡A tu salud! Obelisco: Barcelona; 2004 (14 ed.)

Bueno JL, Jiménez A. Una guía práctica para impartir formación en la empresa. Sea un formador excelente. Fundación Confemetal: Madrid; 2003.

Calle RA. ¡Otra vez lunes! Técnicas para superar el estrés laboral. Oberon: Madrid; 2000.

Cardús S. El desconcierto de la educación. Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión... y la inseguridad del futuro. Ediciones B: Barcelona; 2001.

Carreras C. Aprender a formar. Educación y procesos formativos. Paidós: Barcelona; 2003.

Chaitow L. Aprender a vencer el dolor por la vía natural. Cómo romper el ciclo del dolor y recuperar el control de tu vida. Oniro: Barcelona; 2003.

Cipolla CM. Allegro ma non troppo. Grijalbo Mondadori: Barcelona; 1991.

Costa M, López E. Manual para el educador social 2. Afrontando situaciones. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor: Madrid; 1991.

Costa M, López E. Los secretos de la dirección. Manual práctico para dirigir organizaciones y equipos. Pirámide: Madrid; 2000.

Cruz J. Contra la sinceridad. Martínez Roca: Barcelona; 2000.

Cruz M. Profesor. El País. 2004 junio 14; Opinión.

De Bono E. Ideas para profesionales que piensan. Nuevas consideraciones sobre el pensamiento lateral aplicadas a la empresa. Paidós: Barcelona; 1997.

De Bono E. Aprende a pensar por ti mismo. Paidós: Barcelona; 1999.

Demory B. Cómo dirigir y animar las reuniones de trabajo. Ediciones Deusto: Bilbao; 1988.

Devananda SV. El libro del Yoga. Alianza Editorial. Colección Bienestar y Nutrición: Madrid; 2001.

Downing G. El libro del masaje (6ª edición). Pomaire: Barcelona; 1981.

Edgson V, Marber I. El poder curativo de los alimentos. Parramón Ediciones: Barcelona; 2001.

Egan G. The skilled helper. A problem-management approach to helping. Brooks/Cole Publishing Company: Pacific Grove, California; 1994 (5ª ed.).

Egan G. Exercises in helping skills. A manual to accompany the skilled helper. Brooks/Cole Publishing Company: Pacific Grove, California; 1994 (5ª ed.).

Elías MJ, Tobias SE, Friedlander BS. Educar con inteligencia emocional. Plaza y Janés Editores: Barcelona; 1999.

Estalella A. La formación "on line" se vuelve mixta". El País, domingo 10 de julio de 2005; Gestión y formación.

Fernández P, Ramos N (editores). Corazones inteligentes. Kairós: Barcelona; 2002.

Ferrándiz P (editora). Psicología del aprendizaje. Síntesis: Madrid; 1997.

Gan F, Alonso B, De Francisco E, et al. Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa. Apóstrofe. Colección Itinerario: Barcelona; 1995.

Gan F. 101 habilidades emocionales para vivir y trabajar mejor. Apóstrofe. Colección Autoayuda: Barcelona; 1998.

Gan F, Soto R. Manual-guía para la elaboración de planes de formación: modelos y aplicaciones. Apóstrofe. Colección Itinerario: Barcelona; 1999.

García-Huete E. El arte de relacionarse. Aljibe. Colección Arauca: Málaga; 2003.

Goleman D. Inteligencia emocional. Kairós: Barcelona; 1995.

Goleman D. La práctica de la inteligencia emocional. Kairós: Barcelona; 1998.

Goleman D. La meditación también protege la salud. El País, martes 18 de febrero de 2003.

Goleman D, Boyatzis R, McKee A. El líder resonante crea más. Debolsillo: Barcelona; 2003.

Gómez-Conesa A. Diseño del puesto de trabajo. Fisioterapia 2002; 24 (monográfico 1):15-22.

Gómez-Conesa A. Factores posturales laborales de riesgo para la salud. Fisioterapia 2002; 24 (monográfico 1): 23-32.

Gómez P, Ramírez A. (coordinadores). El sufrimiento en la sociedad del placer. Una aproximación interdisciplinar. Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial: Valladolid; 2003.

González T, Carlas M, Trasobares MJ, Figueras D. Cocina sana para cada día. RBA Libros: Barcelona; 1999.

Haro E. ¡Qué estafa! Memorias y notas de un tiempo difícil. El País-Aguilar: Madrid; 1993.

Hernán M, March JC, Bimbela JL. Proceso de aprendizaje y educación para la salud. En: Gallo F.J. y cols. Manual del residente de medicina familiar y comunitaria. Beecham: Madrid; 1997 (1316-1323).

Herreros C. El coaching: cura, libera y subvierte. Tres casos de coaching ejecutivo. Granica: Barcelona; 2004.

Jadad AR, Delamothe T. What next for electronic communication and health care? BMJ 2004; 328: 1143-1144.

Jollien A. Elogio de la debilidad. RBA Libros: Barcelona; 2001.

Johnson S, Johnson C. El profesor al minuto. Cómo enseñar a los demás a enseñarse a sí mismos. Debolsillo: Barcelona; 2003.

Jovell A. Medicina basada en la afectividad. Medicina Clínica (Barcelona) 1999: 113:173-175.

Klass DJ. Will e-learning improve clinical judgment? BMJ 2004; 328: 1147-1148.

Kovacs FM, Vecchierini N, Gestoso M. Guía para el cuidado de la espalda. Fundación Kovacs: Palma de Mallorca; 1997.

Le Huche F, Allali A. La voz. Tomo 1: Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla (2ª ed.). Masson: Barcelona; 2003.

Le Huche F, Allali A. La voz. Tomo 2: Patología vocal de origen funcional (2ª ed.). Masson: Barcelona; 2003.

Le Huche F, Allali A. La voz. Tomo 3: Patología vocal de origen orgánico (2ª ed.). Masson: Barcelona; 2003.

Leibling M, Prior R. Coaching: paso a paso. Métodos que funcionan. Gestión 2000: Barcelona; 2004.

Lledó E. El epicureísmo. Una sabiduría del cuerpo, del gozo y de la amistad. Taurus Bolsillo: Madrid; 1995.

Marina JA. La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez (7ª ed.). Anagrama: Barcelona; 2005.

Marina JA. Teoría de la inteligencia creadora. Anagrama: Barcelona; 1996 (8ª ed.).

Marina JA. El laberinto sentimental. Anagrama. Colección Argumentos: Barcelona; 1998 (8ª ed.).

Marinoff L. Más Platón y menos Prozac. Ediciones B: Barcelona; 2000.

Millás JJ. Profesores. El País. 2004 junio 18.

Miralles I, Inglés MM. Efectividad de la escuela de la columna en el tratamiento de la lumbalgia crónica: revisión bibliográfica. Fisioterapia 2001; 23(2):66-76.

Morán C. El lado emocional de las matemáticas. El País, 2004 noviembre 1; Educación.

Novak JD. Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Alianza Editorial: Madrid; 1998.

Nucci LP. La dimensión moral en la educación. Desclée de Brouwer: Bilbao; 2003.

Owen N. La magia de la metáfora. 77 relatos breves para educadores, formadores y pensadores. Desclée de Brouwer: Bilbao; 2003.

Pollak M. Les homosexuels et le sida: Sociologie d'une épidémie. París: Metailie; 1988.

Ponti F. La empresa creativa. Granica: Barcelona; 2002.

Pozo P. Formación de Formadores. Pirámide Psicología: Madrid; 1997.

Rivas F. El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la situación educativa. Ariel: Barcelona; 1997.

Rosenberg MJ. E-learning. Estrategias para trasmitir conocimientos en la era digital. McGraw Hill Interamericana: Bogotá; 2002.

Savater F. Ética para Amador (24ª ed.). Ariel: Barcelona; 1995.

Savater F. El valor de educar (2ª ed.). Ariel: Barcelona; 1997.

Sennet R. La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama. Colección Argumentos: Barcelona; 2000.

Sennet R. El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Anagrama. Colección Argumentos: Barcelona; 2003.

Servan-Schreiber D. Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos no psicoanálisis. Kairós: Barcelona; 2003.

Sternberg RJ, Spear-Swerling L. Enseñar a pensar. Aula XXI/Santillana: Madrid; 1999.

Subirats E. (ed.) Textos situacionistas. Crítica de la vida cotidiana. Anagrama. Cuadernos Anagrama: Barcelona; 1973.

Svenson R. et al. Directrices Europeas para la educación entre iguales sobre Sida a jóvenes. Comisión Europea: Luxemburgo; 1998.

Teare R, Davies D, Sandelands E. Organizaciones que aprenden y formación virtual. Gedisa: Barcelona; 2002.

Tolle E. El poder del ahora. Gaia Ediciones: Madrid; 2001.

Trías F, Rovira A. La buena suerte. Claves para la prosperidad. Urano: Barcelona; 2004.

Trilla J. La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Ariel: Barcelona; 1998.

Vyas B, Warren J. Ayurveda esencial. Una nueva dimensión del cuidado corporal que le ayudará a mejorar su salud. Oniro: Barcelona; 2001.

Voltaire FMA. Opúsculos satíricos y filosóficos. Alfaguara: Madrid; 1978.

Wagensberg J. Ideas para la imaginación impura. 53 reflexiones en su propia sustancia. Tusquets. Metatemas 54: Barcelona; 1999 (2ª ed.).

Weisinger H. La inteligencia emocional en el trabajo. Javier Vergara Editor: Barcelona; 1998.

Weller S. Respirar bien para vivir mejor. Oniro: Barcelona; 1999.

Weller S. Yoga para aliviar el dolor de espalda. Ejercicios suaves y efectivos para mantener una espalada sana. Oniro: Barcelona; 2001.

Zeus P, Skiffington S. Coaching práctico en el trabajo. McGraw Hill Interamericana de España: Barcelona; 2004.

Páginas web

La web de la espalda. Disponible en: http://www.espalda.org [consultado en julio de 2005].

Casino G. Buenos enfermos. http://www.doyma.es, [consultado en julio de 2005].

Martínez J. Contenidos en *e-learning*: el rey sin corona (por ahora). http://www.uoc.edu/dt/20126 [consultado en julio de 2005].

APÉNDICE I

Listado orientativo de emociones y sentimientos

Abatimiento
Aburrimiento
Admiración
Aflicción
Agonía
Agotamiento
Agresividad
Alegría
Alivio
Amargura
Amenaza
Amor
Angustia
Ánimo
Ansiedad
Añoranza
Apatía
Aprecio
Arrebato
Arrepentimiento
Asco
Autoestima
Avidez
Calidez
Cansancio emocional
Cariño
Cautela
Celos
Confianza
Confusión
Culpabilidad
Curiosidad
Debilidad
Decisión
Dejadez
Depresión
Desamor
Desamparo
Desánimo
Desapego
Desasosiego
Desazón
Desconfianza
Desdicha
Desencanto
Desenfado
Desesperación
Desgarro
Desidia
Desilusión
Desmotivación
Determinación
Dicha
Disgusto
Dolor
Enamoramiento
Encanto
Energía
Enfado
Enojo
Entusiasmo
Envidia
Escrúpulos
Esperanza
Estima
Euforia
Excitación
Fascinación
Fastidio

Felicidad
Frustración
Hastío
Horror
Hostilidad
Humillación
Ilusión
Impaciencia
Impotencia
Indecisión
Ingratitud
Inquietud
Inseguridad
Insensibilidad
Inspiración
Instinto maternal
Interés
Intranquilidad
Ira
Irritación
Lástima
Miedo
Motivación
Nostalgia
Odio
Optimismo
Orgullo
Paciencia
Pánico
Pasión
Paz
Pena
Perplejidad
Pesadumbre
Pesimismo
Placidez
Plenitud
Preocupación
Prepotencia
Presión
Rabia
Rebeldía
Rechazo
Regocijo
Relajación emocional
Resentimiento
Responsabilidad
Retraimiento
Satisfacción
Seguridad
Sensación de control
Sensibilidad
Sentirse afortunado
Sentirse capaz
Sentirse dominado
Sentirse herido
Sentirse traicionado
Seriedad.
Soberbia
Soledad
Sorpresa
Sosiego
Susto
Temor
Tensión emocional
Tentación
Timidez
Tranquilidad
Tristeza
Vacío
Vanidad
Vehemencia
Venganza
Vergüenza

APÉNDICE II

ESQUEMA PARA «VOLVER A PENSAR»

Situación:

Emociones	Pensamientos	Nuevos Pensamientos "Volver a pensar"	Nuevas Emociones "Volver a sentir"

APÉNDICE III

Esquema para el diagnóstico precede

Conducta a analizar:

Población diana:

Factores Predisponentes:
Lista (+): A favor de la conducta a analizar:

Lista (-): En contra de la conducta a analizar:

Factores Facilitadores:
Lista (+): A favor de la conducta a analizar:

Lista (-): En contra de la conducta a analizar:

Factores Reforzantes:

Lista (+): A favor de la conducta a analizar:

Lista (-): En contra de la conducta a analizar:

APÉNDICE IV

Esquema EDIPO



Tiempo	Método	Rol docente ¿Qué hace docente?	Rol alumnado ¿Qué hace el alumnado?	Organización alumnado	Recursos y materiales	Evaluación fase (*feedback*)

APÉNDICE V

ESQUEMA PARA EL DECÁLOGO DE PETICIÓN DE CAMBIOS

(4) REFORZAR

(5) DESCRIBIR LA CONDUCTA KO

(6) CITAR LOS PROBLEMAS, PARA EL OTRO, QUE SE DERIVAN DE SU CONDUCTA KO

(7) EMPATIZAR CON LAS RAZONES QUE EXPLICAN LA CONDUCTA KO

(8) ASUMIR PROPIA RESPONSABILIDAD – LA DEL FORMADOR- SI LA HAY

(9) PEDIR EL CAMBIO ¿Qué podemos hacer para..... – y aquí recordar los problemas citados en el punto 6 –?

(Nota importante: el punto 10 es el as en la manga que tiene el formador y que sólo pone sobre la mesa cuando las respuestas a la pregunta del punto 9 no han sido satisfactorias en relación con la resolución del problema planteado en el punto 6).

(10) PROPONER DIVERSAS ALTERNATIVAS PARA RESOLVER EL PROBLEMA PLAN TEADO EN EL PUNTO 6:

¿Qué te parece si...?, ¿o si... ?, ¿o, tal vez,...?

OFERTA FORMATIVA

Todos los contenidos de la presente publicación se traducen en cursos, seminarios, talleres y jornadas a disposición de los lectores interesados, «diseñables a medida», según sus objetivos y necesidades.

Para mayor información bibliográfica y para información sobre oferta formativa en habilidades emocionales y de comunicación:

Escuela Andaluza de Salud Pública (EASP)
Campus Universitario de Cartuja
Apartado de Correos 2070
18080 Granada
Tel.: 958 027 400
Fax: 958 027 503
joseluis.bimbela.easp@juntadeandalucia.es
marketing.easp@juntadeandalucia.es
www.easp.es

NOTAS

NOTAS

NOTAS

El papel utilizado para la impresión de este libro es tratado bajo ECF (Elementar Chlorien Free).

Igualmente, dependiendo del tipo de papel, contamos con la certificación
FSC (Forest Stewardship Council) y/o PEFC (Pan European Forest Certification), garantizando
de esta forma que el producto certificado proviene de un bosque gestionado de manera sostenible.

La Escuela Andaluza de Salud Pública se compromete así con la conservación del medio ambiente
y la gestión sostenible de los bosques del planeta.

Se compromete, en definitiva, con las generaciones futuras,
con sus derechos, con su patrimonio y con su salud.