

Educación Afectiva

M. Ángeles de la Caba



Universidad
del País Vasco
servicio editorial

Euskal Herriko
Unibertsitatea
argitalpen zerbitzua

© M. Ángeles de la Caba

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISBN: 84-8373-326-9

Depósito legal: BI - 105-01

Índice

Introducción	4
Módulo 1: Origen y desarrollo de la Educación Afectiva	5
Tema 1: Origen y evolución de la Educación Afectiva	7
Tema 2: Hacia un marco teórico integrador de Educación Afectiva	31
Módulo 2: Currículum de Educación Afectiva	51
Tema 3: El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores sociopersonales	55
Tema 4: Competencia personal	88
Tema 5: Competencia interpersonal	126
Módulo 3: Ámbitos de aplicación	171
Tema 6: Educación Afectiva aplicada al desarrollo personal y profe- sional	173
Tema 7: Educación Afectiva aplicada a las instituciones educativas (familia, escuela...)	199

Introducción general

A medida que las sociedades democráticas se han complejizado a la educación se le plantean nuevos retos. En este contexto han surgido los planteamientos de Educación Afectiva o Educación Emocional, que constituyen una alternativa, entre otras, a las nuevas demandas sociales, tal y como analizaremos en los dos temas del primer módulo.

A continuación, intentaremos delimitar, en el segundo módulo, el currículum de Educación Afectiva. Empezaremos el módulo revisando el papel del grupo, como contexto en que tienen lugar los procesos que facilitan o dificultan la adquisición de las habilidades y valores sociopersonales. Después, concretaremos las habilidades de competencia personal (autoconocimiento, autoestima y autocontrol) y de competencia interpersonal (comunicación, autoafirmación y resolución de conflictos) en los dos temas siguientes.

Los dos temas del tercer módulo recogen algunas de las cuestiones planteadas en el módulo segundo, pero centrándose en la aplicación a contextos concretos. De esta manera, en el primer tema plantearemos la aplicación de las habilidades/valores de Educación Emocional al contexto laboral, y para terminar con el papel de la resolución de conflictos de disciplina.

Módulo 1

Origen y desarrollo de la Educación Afectiva

Tema 1: Origen y evolución de la Educación Afectiva.

Tema 2: Hacia un marco teórico integrador de Educación Afectiva.

Objetivos

Situar el origen y desarrollo de la Educación Afectiva o emocional en el contexto de los cambios sociales, científicos y políticos que condicionan sus planteamientos.

Acercarse a lo que se entiende por Educación Afectiva, para construir un marco desde el cual comprender la importancia de los conocimientos, habilidades y valores sociopersonales de cara al desarrollo personal y profesional.

Delimitar cuáles son las principales teorías, modelos y tradiciones de Educación Afectiva.

ACTIVIDADES TRABAJO INDIVIDUAL	ACTIVIDADES DE TRABAJO EN GRUPO
<p>Módulo 1 = 3 horas</p> <p>Lectura complementaria (2 horas)</p> <p>Elegir un texto de lectura entre tres propuestas (disponibles en la biblioteca de la asignatura) y trabajar uno en base al guión de trabajo que se propone.</p> <p>Finalidad: reflexionar sobre los factores que inciden en la inteligencia emocional y el desarrollo de la Educación Afectiva.</p> <p>Reflexión escrita sobre las cuestiones aparecidas en el debate, haciendo una valoración crítica (1 hora)</p>	<p>Módulo 1 = 1 hora</p> <p>Debate en el foro tras un breve trabajo en grupo de tres o cuatro personas.</p> <p>“Qué opinas de la educación emocional: aportaciones y limitaciones” (1 hora).</p>

Nota

Introducción: cuáles son las pautas de funcionamiento básico, tanto para el trabajo individual como grupal, que me parecen imprescindibles.

Tema 1

Origen y evolución de la Educación Afectiva

Autores: M. Ángeles de la Caba Collado y Rafael López Atxurra

Índice

Introducción	9
Objetivos	10
1. Origen de la Educación Afectiva en el proceso de convergencia de los cambios sociales, científicos y políticos	11
2. La Educación Afectiva en el contexto de los cambios sociales	13
2.1. Necesidades sociales y objetivos de la Educación	13
2.1.1. De la sociedad tradicional a la sociedad industrial ...	14
2.1.2. Características de la sociedad compleja emergente ...	15
2.2. Los retos de una sociedad compleja emergente	17
2.2.1. Retos que plantean los cambios en el escenario público	17
2.2.2. Retos que plantean los cambios en el escenario privado	18
3. La Educación Afectiva en el contexto de los cambios en las concepciones científicas y psicopedagógicas	20
3.1. Principales pautas de evolución en las concepciones científicas	20
3.2. Evolución de la Educación Afectiva en el contexto psicopedagógico	22
Actividades	26
Ejercicios de autoevaluación	29
Bibliografía	30

Introducción

La llamada *sociedad postindustrial* y lo que en los últimos años viene llamándose "la tercera ola" plantean una *nueva realidad social y nuevos retos a la Educación*. Al mismo tiempo que se aceleran los cambios sociales se flexibilizan las concepciones científicas y psicopedagógicas permitiendo el estudio de cuestiones, entre ellas las socioafectivas, anteriormente relegadas. *La Educación Afectiva es una respuesta*, entre otras, a los retos planteados. No hubiera sido posible sin los procesos de convergencia, que han tenido lugar a partir de la década de los años sesenta.

Objetivos

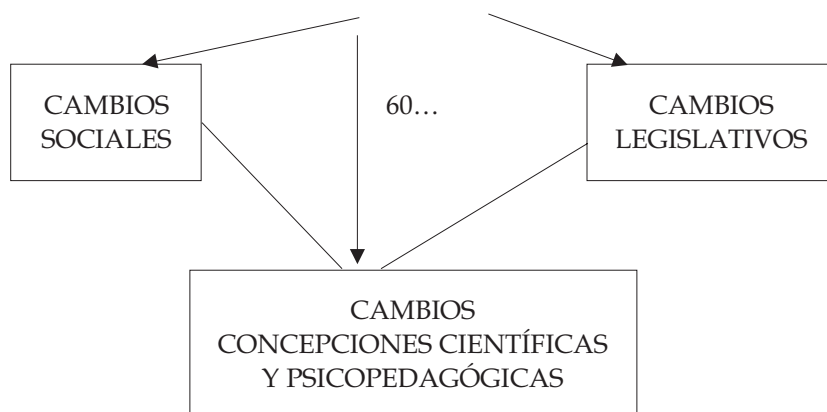
- ¿Cuáles son los principales cambios sociales que han influido en la demanda de formación educativa en habilidades y valores de desarrollo sociopersonal (afectivo)?
- ¿Cuáles han sido los factores científicos que han permitido disponer de diferentes teorías psicopedagógicas para comprender los fenómenos de desarrollo socioafectivo?
- ¿En qué se parecen y diferencian las principales explicaciones psicopedagógicas del desarrollo socioafectivo?

1. Origen de la Educación Afectiva en el proceso de convergencia de los cambios sociales, científicos y políticos

En las primeras décadas de nuestro siglo, *hasta 1940* aproximadamente, y gracias al influjo de la ideología liberal-progresista de la Educación Nueva, algunos movimientos concedieron a la Educación Afectiva un papel clave, que se debilitó, posteriormente.

Las razones del resurgir y el interés por lo afectivo hay que buscarlas en el marco de convergencia de los cambios sociales, psicopedagógicos y político-legislativos acontecidos en las sociedades occidentales.

El contexto en el que se desarrollan los planteamientos de Educación Afectiva



En la década de los sesenta las transformaciones que tuvieron lugar en las sociedades complejas y democráticas, en cuanto a las formas de trabajo, los estilos de vida y los puntos de referencia, tanto privados como públicos, suscitaron nuevas necesidades sociales. Estas a su vez, plantea-

ron a la educación fuertes retos, demandando una formación amplia, no sólo a nivel de conocimientos sino también a nivel de desarrollo humano.

Paralelamente, la superación de las restricciones impuestas por rígidas concepciones científicas, a partir del sesenta, facilitaron la expansión de importantes áreas psicopedagógicas. Entre ellas se encuentra el área de lo socioafectivo, anteriormente relegada por no considerarse susceptible de ser estudiada bajo los parámetros de “objetividad” y “cientificidad”.

La flexibilización en los criterios de cientificidad hicieron posible que el prisma psicopedagógico se ampliara, y que la investigación aplicada, empezara a generar programas para el desarrollo social y afectivo. De esta manera, las aportaciones psicológicas y pedagógicas se colocaron en situación de dar respuestas a las nuevas demandas sociales.

A pesar de su importancia, los cambios sociales y científicos no hubieran sido suficientes sin una política y legislación educativa favorables. En este sentido, la dirección de las políticas educativas, con un mayor reconocimiento hacia lo socioafectivo, aunque sea teórico, desempeñan un papel a destacar. De hecho, las reformas educativas que han tenido lugar, a partir de la década de los ochenta, en el mundo occidental, reflejan los nuevos retos en el diseño de los currícula.

2. La Educación Afectiva en el contexto de los cambios sociales

Es obvio que la educación contemporánea, situada en el umbral del siglo XXI plantea una serie de interrogantes y problemas que derivan especialmente de un *cambio de escenario social* y de la *falta de certidumbres que provoca "el vértigo del futuro"*.

2.1. Necesidades sociales y objetivos de la educación

La educación ha cumplido siempre una importante función social. Ahora bien, en la medida que cambia la sociedad se transforma, también, la función social asignada a la educación.

El problema radica en que no es fácil concretar cuál es la relación que debería existir entre educación y sociedad. Ciertamente, la educación tiene que responder a las necesidades sociales, pero ni puede compensar de ciertas realidades y situaciones sociales, ni tiene por qué estar sometida a ellas.

En cualquier caso, la sociedad es el contexto explicativo desde el cual entender los retos de la educación, y el conjunto de habilidades/valores que se potencian en cada época. La razón es bien simple: *los cambios de la sociedad se reflejan en la educación*. Es decir, preparar a las personas para que sean capaces de contribuir en la sociedad adopta significados diferentes, en función, precisamente, del contexto social.

Nota

Expresión presentada por Faure, E. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Alianza Universidad, pág. 156.

2.1.1. De la sociedad tradicional a la sociedad industrial

El paso de la cultura tradicional a la cultura moderna viene marcado, sin duda, por el proceso de industrialización, con un proceso desigual, en los distintos continentes y países. Aún en nuestros días, las *consecuencias de la industrialización* siguen siendo un factor crucial para comprender el contexto socio-cultural.

Tradicionalmente la educación está en manos de la familia y la comunidad, en una sociedad gremial, que varía poco de generación en generación. La transmisión familiar y gremial dota de las habilidades necesarias.

La educación para la vida y el trabajo se obtiene aprendiendo de los adultos. Estos son quienes, de forma oral o a través de la puesta en contacto con los estilos de vida y de los oficios practicados transmiten los contenidos culturales refrendados, autorizados o sancionados por los usos dominantes en la comunidad.

Con el advenimiento de la sociedad industrial el artesano deja paso al obrero y las fábricas, la vida rural a la vida urbana y las funciones educativas pasan a manos de las instituciones.

Los profundos cambios provocan que el horizonte de las personas se amplíe, que sus escenarios de actuación social se multipliquen y que los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad se diversifiquen. La adquisición de todas estas competencias exceden de las posibilidades de la familia y la comunidad. Por ello, se depositan en la escuela, en la tutela del Estado y se da, cada vez más, una ruptura acusada entre los agentes educativos tradicionales (familia, comunidad) y las instituciones educativas.

Las instituciones educativas se encargan de enseñar ciertas rutinas y habilidades instrumentales pero también, a través del currículum oculto (las jerarquías, la organización), ideas y valores. Así se aprenden actitudes como la puntualidad, la obediencia jerárquica y la rutinización del comportamiento que son habilidades muy útiles para incorporarse en la sociedad industrial urbana y en sus fábricas.

2.1.2. Características de la sociedad compleja emergente

Los escenarios sociales característicos de los últimos treinta años de la humanidad han dado lugar a una sociedad distinta, que ha sido conceptualizada de formas distintas (sociedad postindustrial, sociedad tecnológicamente avanzada, sociedad de la información y de las comunicaciones, sociedad del conocimiento, sociedad del saber...).

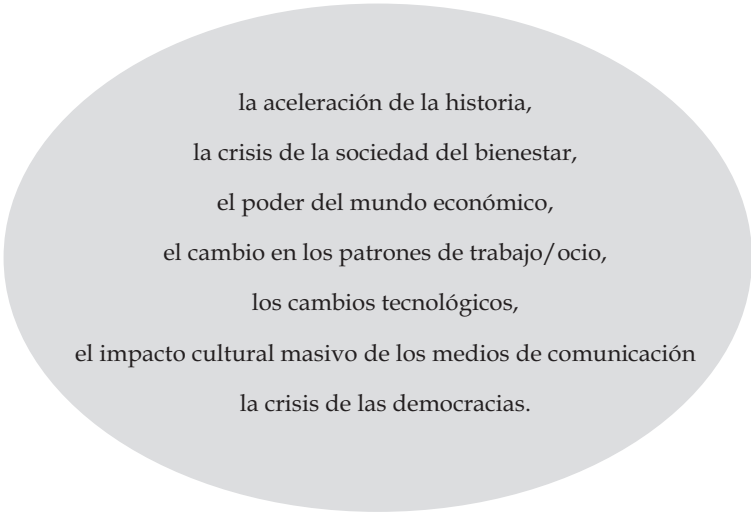
La gran mayoría de estos términos ponen el énfasis en los aspectos tecnológicos y de conocimiento que parecen ser los hilos conductores de la nueva sociedad. Sin embargo, todas estas conceptualizaciones adolecen de un cierto carácter reduccionista y algunos autores ya han empezado a hablar de "*sociedad compleja emergente*", intentando recoger una realidad compleja que va mucho más allá de lo puramente tecnológico.

En la sociedad compleja emergente los puntos de referencia están cambiando constantemente, mientras que las certidumbres están dando paso a una era de incertidumbres, cada vez más aceleradas.

Lectura complementaria

Morin, E. (1994): Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Rasgos característicos de la sociedad compleja emergente



la aceleración de la historia,
la crisis de la sociedad del bienestar,
el poder del mundo económico,
el cambio en los patrones de trabajo/ocio,
los cambios tecnológicos,
el impacto cultural masivo de los medios de comunicación
la crisis de las democracias.

⇒ Estamos en un período de *aceleración de la historia* y, sin embargo, en lugar de un nuevo orden aparece un nuevo desorden mundial. No faltan autores que nos hablan de una nueva Edad Media, aunque con escenario tecnológico. Las pestes y hambrunas del tercer mundo conviven con la sofisticación tecnológica de Occidente (incluidos Japón y los denominados dragones del sudeste asiático). Los ciudadanos de Occidente nos aislamos del mal ajeno (lo vemos por televisión) y nos rodeamos de comodidades tecnológicas. No obstante, todos estos grandes temas mundiales y sociales afectan de un modo u otro.

⇒ *El concepto de progreso material ilimitado está en crisis*, al hilo de los informes del club de Roma, que subrayan los límites del crecimiento. El pleno empleo y el estado del bienestar entran en declive a lo largo de la década del setenta y sobre todo en el ochenta, dando lugar a la aparición del paro estructural, al desamparo de capas importantes de la sociedad (los nuevos pobres) y al fortalecimiento de las ideas liberal-conservadoras que fomentan el estado mínimo y la privatización del sector público.

⇒ *El mundo económico, a través del consumo y la publicidad, impregna la vida*. Los hábitos económicos de consumo van configurando ciertas formas de relación interpersonal y de socialización, así como una escala de valores sobre lo posible, lo necesario y lo superfluo.

⇒ *El cambio en los patrones de trabajo va acompañado de cambios en cuanto al estilo de vida y el ocio, que es especialmente relevante para comprender las formas de socialización*. Se puede hablar de una *educación paralela* que proporciona accesos muy desiguales al desarrollo social, cultural y personal, en función del despliegue de la cultura física, intelectual, social y lúdica que proporcionan las diferentes formas de acceso al ocio.

⇒ En la sociedad emergente el *desarrollo tecnológico es impresionante y, a menudo, se asocia como uno de los motores fundamentales de los cambios*. Una parte importante del *desarrollo tecnológico, con implicaciones decisivas para la educación es el desarrollo de los medios de comunicación y, más recientemente, las nuevas tecnologías*.

⇒ El uso y consumo masivo de los medios de comunicación han puesto al alcance de los usuarios, además de información, la posibilidad de conocer nuevos estilos de vida, comportamientos y valores. La pantalla invita a una experiencia vicaria de situaciones de vida, emociones y sentimientos que la cotidianeidad hurta. Además, la imagen de los personajes, su estética, sus expectativas, los gestos, los comportamientos son, fuente de pautas culturales y educativas.

⇒ En el orden político, *las denominadas democracias parlamentarias occidentales, teóricamente triunfales y prototípicas de los nuevos modelos de sociedad emergente, se enfrentan a múltiples problemas*: los altos niveles de absentismo político, las formas soterradas de manipulación política a través de los medios de comunicación, la conculcación de los derechos de los ciudadanos, la creación de macroestructuras políticas.

Lectura complementaria

Campillo, A. (1985): *Adiós al progreso*. Barcelona-Anagrama.

2.2. Los retos educativos de una sociedad compleja emergente

Por desgracia, en la sociedad compleja emergente, que mira, especialmente, al futuro perviven los problemas de la sociedad industrial e incluso más agudizados, si cabe. Sin duda, el cambio del escenario tanto general como privado no puede pasar desapercibido para la educación y requiere afrontar las paradojas con que nos enfrentamos. Precisamente, en ese marco de respuesta es, donde ha surgido con fuerza, la reivindicación de Educación Afectiva, como una respuesta, entre otras, a los retos.

2.2.1. Retos que plantean los cambios en el escenario general y público

La supervivencia de las sociedades complejas, multiculturales y tecnológicas que conforman las sociedades complejas emergentes dependen, más que nunca, de la estricta vigilancia de las prácticas democráticas, frente a los peligros del control tecnológico, los fundamentalismos y el uso de la violencia como recurso para solucionar los problemas.

Sin embargo, mantener los valores democráticos no es tarea fácil, porque el crecimiento de las ciudades, la sociedad de masas, el desarrollo de los medios de comunicación, la expansión de la ciencia y la tecnología, que han acompañado al desarrollo de las sociedades industriales, y aún más las postindustriales, no siempre garantizan la autonomía, la participación crítica y la convivencia pacífica.

⇒ Las generaciones actuales y venideras se enfrentan a un escenario complejo y diverso que les exigirá un proceso de adaptación mutuo tanto a los que se trasladan a otro medio cultural como a las poblaciones que los acogen. Los *problemas de convivencia entre culturas* y modos de vida distintos pueden tomar orientaciones de valor muy diferenciadas. Ciertamente, algunas están guiadas por la tolerancia y el respeto a la diversidad, mientras que otras, basadas en una idea de hegemonía cultural, pueden ir desde la homogeneidad cultural hasta la xenofobia y el racismo, con los riesgos que entraña.

⇒ Los procesos de concentración del poder y la economía de los medios de comunicación nos abocan a una realidad paradójica, no exenta de peligros. Por un lado, el influjo de los medios ha generado una *cul-*

tura audiovisual de masas homogeneizadora y acrítica. Por otro lado, las facilidades que proporcionan se quedan, a menudo, en mera apariencia. De hecho, la abundancia de información no es garantía de que podamos construir una imagen dotada de sentido. Más bien la saturación informativa puede generar actitudes y valores de hastío, desidia, malestar, derrotismo, parálisis, que presentan un panorama poco alentador.

Ante esta situación, la alternativa radica en reconocer que la educación y las instituciones educativas están perdiendo el monopolio de la acción educativa, frente a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. En este sentido, es necesario que la educación institucional se resitúe ante los cambios para integrar sus posibilidades educativas. Asimismo, es necesario contrarrestar los efectos negativos y, para ello, la interacción o colaboración entre los agentes educativos tradicionales (familia, escuela, comunidad) de la sociedad civil será algo absolutamente necesario.

2.2.2. Retos que plantean los cambios en la esfera privada

Las sociedades postindustriales han acentuado los problemas relacionados con *la soledad y el anonimato* de la persona que, a menudo queda reducida a un número, en el trabajo, en una cola, en una manifestación, muy lejos de esas supuestas habilidades/valores sociopersonales que se reivindican.

Además, *la sociedad emergente está diluyendo las fronteras entre la esfera pública y la privada.* La tecnologización del espacio doméstico y de la vida cotidiana lleva parejos procesos de deshumanización y aislamiento social pero, simultáneamente, se generan demandas de espacios y de alternativas de alto contacto humano que reivindican la comunicación y el desarrollo personal (¿a través de la relación cara a cara o a través de redes informáticas?). Por otra parte, el hogar informático o mediático permite acceder a una heterogénea red de fuentes de información.

Es, precisamente, el complejo escenario público y privado el que exige a las nuevas generaciones que cultiven la iniciativa personal, la capacidad de participación y de comunicación, la capacidad de crítica, la toma de decisiones consensuada, así como el hábito de aprender a aprender en las esferas del conocimiento, de las habilidades sociales y de las situaciones experienciales de vida.

Sin duda, la democracia no es un logro acabado sino algo que hay que crear continuamente y es una exigencia que ha de darse en todas las esferas, no sólo en la política, sino también en la relación interpersonal y grupal. La sociedad emergente plantea una gran diversidad de opciones de vida, y mayores posibilidades de participación y elección, que conllevan tomas de decisiones más complejas, con el fin de alcanzar formas de consenso más globales.

Efectivamente, la convivencia cotidiana, tanto en la esfera privada como pública, así como la realización de tareas de grupo, ya sean laborales o lúdicas, dependen del desarrollo de habilidades de participación, comunicación, discusión, crítica, toma de decisiones consensuadas. El problema es que esas habilidades no han sido, tradicionalmente, objeto de la educación institucional, salvo pequeñas excepciones.

3. Los cambios en la concepciones científicas

En las últimas décadas los cambios han afectado no sólo a la sociedad sino también al quehacer científico y a las propias concepciones de la ciencia, interpelada para dar respuesta a las demandas sociales. En la mayor parte de las ocasiones, las respuestas son lentas e insuficientes. Sin embargo, no cabe duda de que las transformaciones tienen lugar. En el ámbito de la Educación Afectiva, la flexibilización de las concepciones científicas ha permitido el desarrollo de diferentes perspectivas que nutren de contenido a las propuestas curriculares.

3.1. Principales pautas de evolución en las concepciones científicas

En las primeras décadas del siglo XX hemos asistido a un endiosamiento de la ciencia, que se presenta a sí misma como saber deliberadamente sistemático, objetivo, crítico y neutro. La ciencia, así concebida, presupone no sólo la superioridad del conocimiento científico sobre otros tipos de conocimiento sino también la imposición de una metodología estricta y uniforme. Esta *visión* de la ciencia, llamada "*positivista*", asume una posición que pretende ser realista, empírica y objetiva

CONCEPCIÓN
RÍGIDA

= CIENCIA = empirismo, objetividad...

La concepción positivista de la ciencia es puesta en entredicho en la década del cincuenta-sesenta, dando paso a un nuevo enfoque, que plantea

importantes cuestiones en cuanto al carácter histórico y relativo de la ciencia. Con la relativización, se abrió el camino a otras *posiciones, más extremas*, que suscitaron otro absolutismo, el del relativismo extremo, situado en el polo opuesto del positivismo, con un interrogante inquietante. "¿Vale todo"?

Los intentos por solucionar el antagonismo entre estos dos reduccionismos marcan el comienzo de la *era contemporánea*. Se va abriendo, progresivamente, una era de reconocimiento hacia los distintos modos de abordar las cuestiones que le interesan a la ciencia.



⇒ La concepción *positivista*, que hace énfasis en los datos objetivos, observables y cuantificables sigue teniendo un peso considerable, pero emergen, con fuerza otros planteamientos.

⇒ La concepción *hermenéutica*, que tomó verdadera fuerza después de la II Guerra Mundial, gracias a las posiciones filosóficas del existencialismo y la Fenomenología, enfatiza otras formas de conocimiento. Se subrayan los significados, razones e intenciones que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan las personas. *No existe un mundo único y objetivo sino una pluralidad de mundos, tantos como intenciones. Lo que se acepta como conocimiento válido es más una cuestión de consenso que de correspondencia con la realidad objetiva.*

⇒ Finalmente, desde la concepción *crítica* se subraya el papel de la ideología en la ciencia. De hecho, se considera que la objetividad es imposible, porque todas las percepciones y concepciones están mediadas por nuestros valores e ideología. En este sentido, se defiende que el descubrimiento y la justificación del conocimiento no pueden ser separados de la ideología de los investigadores, que, a su vez, está mediada por los contextos sociales e históricos en los cuales trabajan.

Nota

"Paradigma" hace referencia al marco teórico y metodológico. Implica que hay diferentes modos – igualmente legítimos – de hacer ciencia. Paradigma es, por tanto, sinónimo de "concepción científica".

Lecturas complementarias

1) Enciclopedia de las Ciencias Sociales 1968: 760; y 2) Enciclopedia Internacional de la Educación 1990: 2928.

3.2. El planteamiento de lo sociopersonal en el contexto psicopedagógico

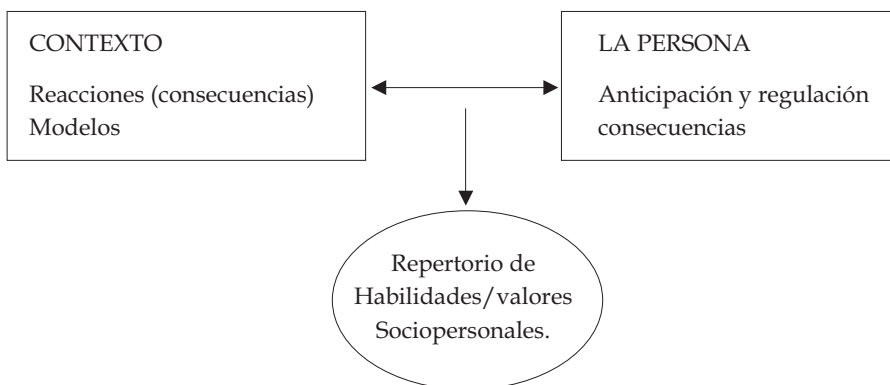
Las diferentes concepciones de lo que debe ser la ciencia se han plasmado en diferentes perspectivas psicopedagógicas y cada una de ellas nos aportan una forma de entender el aprendizaje de habilidades/valores sociopersonales, aunque no hay un claro planteamiento de Educación Afectiva como tal.

La pugna por la hegemonía entre los diferentes planteamientos ha sido constante. Sin embargo, en la actualidad se reconoce que cada una de ellas aporta elementos necesarios para comprender los fenómenos de desarrollo de habilidades y valores sociopersonales.



Las teorías instrumentales hacen hincapié en la adaptación funcional de las personas a los roles, expectativas y necesidades sociales. Dentro de este marco el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales se explica en función de variables contextuales (los estímulos, las reacciones de las personas significativas y los modelos que éstas proporcionan). Tampoco se olvida el papel que tiene la propia persona, en cuanto a su capacidad para pensar y anticiparse al efecto que tendrán sus comportamientos y en cuanto a su capacidad para autorregular su comportamiento.

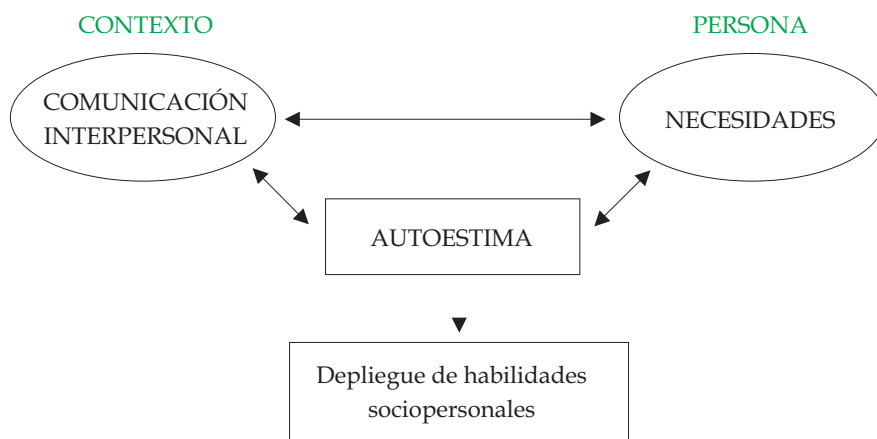
Perspectiva instrumental



Según estas teorías gran parte de los aprendizajes sociopersonales que realizamos se deben al papel que desempeñan las "personas significativas", es decir aquellas que son especialmente relevantes. La influencia tiene lugar a través de dos elementos.

- 1) *La forma en que las personas significativas reaccionan ante los comportamientos proporcionando experiencias más o menos gratificantes.* En este sentido, es importante no perder de vista que las personas aprendemos ciertos comportamientos y evitamos otros, en función, precisamente, de las consecuencias que siguen a éstos. Buscando la gratificación y evitando las consecuencias desagradables hemos aprendido un repertorio concreto de habilidades sociopersonales.
- 2) *Los modelos de conductas y habilidades que ofrecen las personas significativas.* El repertorio de habilidades sociopersonales que una persona tiene dependen, no sólo de sus experiencias directas, sino también de las indirectas. De hecho, gran parte de lo que aprendemos tiene lugar observando las consecuencias agradables y desagradables que obtienen otras personas por lo que hacen. Es lo que se denomina "aprendizaje vicario" o "por modelos").

Por otra parte, las personas poseemos capacidad de pensar y esta capacidad de interpretar lo que nos pasa, y anticiparnos, juega un papel decisivo. En definitiva, las expectativas e interpretaciones de lo que nos pasa y de nuestras experiencias son claves en el aprendizaje de habilidades y valores sociopersonales.



La perspectiva Humanista subraya el papel de los aspectos afectivos en el aprendizaje de habilidades y valores sociopersonales. Concede una especial importancia al desarrollo de la autoestima y la comunicación interpersonal.

Según esta perspectiva, toda persona tiene unas necesidades básicas (sentirse efectivo, ser reconocido, controlar las situaciones), que intenta satisfacer. De hecho, gran parte del comportamiento que una persona manifiesta está motivado por la búsqueda de reconocimiento, control y efectividad en lo que hace.

En función de las interacciones concretas que una persona tiene con las personas significativas que le rodean, y más concretamente en función de la comunicación, la persona satisface estas necesidades en mayor o menor grado. Cuando la balanza se inclina hacia la satisfacción la autoestima personal es buena y, por el contrario, cuando no lo es la autoestima se deteriora y las habilidades sociales/personales se empobrecen.

Por tanto, el conjunto de habilidades y valores sociopersonales que una persona despliega dependen, en gran parte, de su autoestima.

Las teorías que conforman la perspectiva *Constructivista* hacen hincapié en los procesos cognitivos que lo condicionan, es decir el modo en que se interpreta la realidad. Con ello, se indica que, en parte, nuestras habilidades sociopersonales dependen de cómo entendemos e interpretamos las experiencias que tenemos.

Finalmente, está la *perspectiva crítica o Pedagogía de la Nueva Izquierda*, que es la expresión educativa del paradigma crítico. Surgió, como tal, en la década del sesenta y se ha desarrollado con fuerza a partir de los años setenta, con particular fuerza en Estados Unidos, Alemania y Sudamérica. La crisis de la sociedad del bienestar es el contexto en el cual se plantea el sueño y quehacer de esta nueva teoría.

La Pedagogía de la Nueva Izquierda tiene como objetivo conseguir "una democracia participativa"; es decir, un sistema de consenso en el cual

cada individuo toma parte con igualdad de derechos en todas las decisiones. Surgen un gran número de consignas liberales, democráticas y humanitarias con espíritu reformista y dentro de este marco se sitúan tendencias como la Educación para la Paz, Educación para la Participación y la Responsabilidad Social, Educación para la Tolerancia, Educación del Ciudadano, Educación Ambiental.

La idea que da unidad a movimientos de tan diversa índole es, precisamente, el logro del cambio social a través de una educación que fomente el desarrollo de habilidades democráticas y de participación en los problemas de nuestro tiempo. Para ello, responsabilidad, capacidad crítica y autodeterminación son las claves a las que se alude.

Actividad: lectura complementaria

Lectura: Respuestas educativas a las demandas sociales

La ampliación de referentes sociales pocas veces se ha reflejado en los saberes sociales que transmiten las instituciones educativas, ni en la sociedad industrial ni en la actual. Los cambios sociales han suscitado alternativas educativas, casi siempre, de carácter minoritario y con poca extensión. La pervivencia de los viejos modelos ha convivido, y sigue conviviendo, con las nuevas propuestas, generando un buen número de paradojas. Paradojas que, por otra parte, no hacen sino reflejar las grandes contradicciones que generan las sociedades modernas.

En la sociedad tradicional, la alta valoración del pasado, de la tradición y de los valores religiosos orientaba la educación hacia la reproducción de las conductas y del modelo social hegemónico. En la sociedad industrial, las múltiples exigencias de un presente en continuo cambio indujeron a proponer una educación activa orientada a facilitar los instrumentos y habilidades necesarios para adaptarse funcionalmente a una sociedad moderna, laica, que cree en un progreso indefinido.

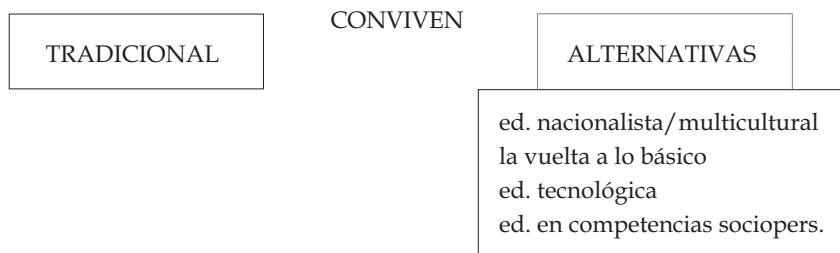
De forma marginal, la sociedad industrial conoció propuestas y ensayos, más o menos consolidados, de una educación alternativa. Así frente a una educación moderna, exclusivamente vinculada a la adaptación funcional al presente, se planteó una educación nueva que, en sus diferentes variantes, estaba orientada a la liberación de todas las potencialidades del ser humano y a la creación de una sociedad más armónica e igualitaria.

Sin embargo, siguió prevaleciendo una educación reproductora del modelo social hegemónico, basada en la obediencia y la repetición. *Por des-*

gracia, este tipo de *opción educativa* (memorística y repetitiva) *prepara muy bien para el trabajo en las fábricas pero poco o nada para otros retos de la sociedad industrial.*

Algo similar ha sucedido con los cambios de las sociedades postindustriales. Sigue predominando, con mucha frecuencia, el planteamiento tradicional, junto con propuestas alternativas.

No hay un modelo único



Ante el complejo panorama no es de extrañar la falta de un modelo único de educación. En la educación se reflejan las tensiones y opciones vigentes en la sociedad, que se acentúan más, si cabe, cuando ésta es abierta, plural y en cambio.

Nos hallamos, pues, ante una encrucijada de propuestas educativas alternativas: formación general (cultura enciclopédica) o especializada (disciplinar), formación clásica o técnica, formación orientada hacia el trabajo o el ocio, hacia la erudición o hacia la vida (acción) social (formación de ciudadanos).

Una tendencia fuerte, es la que reivindican los *movimientos nacionalistas* para preservar las identidades culturales ya sean locales, territoriales o nacionales, en un momento en que la homogeneización es cada vez mayor.

Otra *tendencia* con un peso importante y polémico es la que defiende *la vuelta a lo básico*, que mantiene la importancia de la reproducción de la herencia cultural universal, paradójicamente, en un período de explosión de conocimientos y planteando, a su vez, problemas en torno a qué selección de cultura hacer para configurar "lo básico".

Frente a esta educación culturalista y clásica se abren paso, también, alternativas que plantean, desde una orientación hacia la vida real, una

educación que responda a los grandes problemas sociales de nuestro tiempo presente, preparando, en mucha mayor medida, en habilidades sociopersonales. Tampoco faltan las propuestas de una educación tecnológica que nos permita conocer y usar los instrumentos y lenguajes adecuados.

Autor: Rafael López

Ejercicios de autoevaluación

Haz un mapa conceptual, para sintetizar las principales ideas del tema. Para hacerlo ten en cuenta que el propósito es responder a las dos primeras preguntas planteadas en los objetivos del tema.

Nota

Si quieres ver qué es un mapa conceptual y algunos ejemplos concretos, puedes consultar en la biblioteca de la asignatura.

Bibliografía

Básica

López Atxurra, R. (1996): Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad del País Vasco. San Sebastián. Capítulo: fundamentos socioculturales del currículum: 37-47.

Complementaria

Campillo, A.: 1985. Adios al progreso. Barcelona-Anagrama.

Enciclopedia de las Ciencias Sociales 1968: 760

Enciclopedia Internacional de la Educación 1990: 2928

Faure, E. (1973): Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid-Alianza Universidad. Pag. 156.

Mallart, 1931: La Educación activa. Barcelona-Labor 50.

Morin, E., 1994: Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Tema 2

Hacia un marco integrador de Educación Afectiva

Autora: M. Ángeles de la Caba

Índice

Introducción	33
Objetivos	34
1. El planteamiento de Educación Afectiva desde un marco integrador	35
1.1. Principales propuestas con un planteamiento integrador ..	35
1.2. El “desarrollo” como principio fundamental en la construcción de un currículum de Educación Afectiva	37
1.3. La delimitación del currículum	38
2. Los planteamientos de educación emocional	40
2.1. Antecedentes: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	40
2.2. Concepto y dimensiones de la inteligencia emocional	41
2.3. Objetivos y contenidos de la Educación Emocional	42
3. La propuesta de Educación sociopersonal	45
3.1. Orígenes y desarrollo de la educación sociopersonal	45
3.2. El currículum de Educación Afectiva	46
Actividades	48
Ejercicios de autoevaluación	49
Bibliografía	50

Introducción

En este tema vamos a plantear cuáles son los principales principios, objetivos y planteamientos de Educación Afectiva. Para ello se analizarán las dos propuestas fundamentales, que nos permitirán intuir cuáles son los principales puntos de encuentro entre ellas.

Objetivos

- ¿Qué queremos decir al afirmar que “el desarrollo” es el principal principio orientador de las propuestas de Educación Afectiva?
- ¿Existe un currículum claro de Educación Afectiva? ¿Cuáles son las dos alternativas de que disponemos a la hora de diseñar el currículum? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian la Educación Emocional y la Educación Sociopersonal?

1. El planteamiento de Educación Afectiva desde un marco integrador

1.1. Principales propuestas con un planteamiento integrador

La situación de las sociedades emergentes apunta a un futuro en el que se requerirá, en mayor medida, habilidades y valores nuevos. En este sentido, se destaca la importancia de preparar con una formación personal adecuada para una sociedad que requiere saber enfrentarse a un futuro incierto, de cambios acelerados.

Desde finales de la década de los setenta, y sobre todo a partir de la década de los ochenta, vienen realizándose intentos y llamadas para la construcción de teorías integradoras, capaces de recoger las diferentes aportaciones psicopedagógicas.

En el proceso de construcción de una *teoría integradora* hay, al menos, varios aspectos a tener en cuenta, si se quieren obtener modelos educativos que superen las viejas dicotomías planteadas en el pasado.

Por un lado, una teoría integradora debe tener un enfoque centrado en la persona, al cual todas y cada una de las teorías tienen algo importante que aportar para comprender cómo tiene lugar el desarrollo sociopersonal o afectivo.

Prisma psicopedagógico integrador

CONTEXTO



Personas significativas: – Reacciones, modelos
– Comunicación

PERSONA



– Autoconocimiento
– Autoestima
– Autorregulación...



Por otro lado, ha de ser una teoría sensible no sólo a las demandas sociales, sino también a la necesidad de "concienciación" y "cambio social", si bien aquí existen varias vías, en función de la ideología y del papel que se le otorgue a la educación.

En el ámbito de la Educación Afectiva los intentos integradores no han tenido lugar hasta la década de los noventa. Los *finales de los ochenta* marcan, en este sentido, el comienzo de un período de importantes cambios en la intervención educativa del desarrollo socioafectivo, entre los cuales es necesario destacar tres fundamentales:

- 1) un mayor carácter preventivo frente a las primeras intervenciones que se aplicaban, con carácter remedial, casi exclusivamente a las personas con problemas de ajuste personal o/y social.
- 2) una mayor reflexión sobre el papel de la ideología.
- 3) una perspectiva sistémica, desde la cual se considera la necesidad de tener en cuenta todos los elementos que, de alguna manera, afectan al desarrollo socioafectivo.

Desde el prisma integrador señalado, dos son los enfoques o tradiciones fundamentales que han surgido en Educación Afectiva. La tradición europea ha dado lugar a propuestas de Educación Sociopersonal, recientemente reconceptualizada como Educación Afectiva. Mientras tanto, desde América se han popularizado las propuestas de Educación Emocional que, si bien tienen muchos puntos de encuentro, tienen sus propias características y especificidades.

Ciertamente diferentes concepciones o mentalidades generan un contenido diferente para el discurso y la intervención pedagógica. Precisamente, eso es lo que ha sucedido en las dos últimas décadas, en la medida en que se han ido generando estas disciplinas nuevas.

Sin embargo, existen muchos puntos de encuentro a la hora de seleccionar y concretar el currículum de habilidades y valores sociopersonales a trabajar. Es decir, que el nivel de coincidencia en cuanto a qué habilidades y valores entrenar es ciertamente alto.

1.2. El “desarrollo” como principio fundamental en la construcción de un currículum de Educación Afectiva

La Educación Afectiva, en sus diferentes tradiciones, trata de establecer un *marco de referencia*, con objetivos, contenidos, estrategias y pautas de orientación, para el *desarrollo de aspectos personales y sociales en contextos educativos*.

Básicamente, las diferentes propuestas se definen como disciplinas para el "desarrollo", entendiéndose por tal el desenvolvimiento de las potencialidades humanas. Se pretende, en definitiva, proporcionar conocimientos y estrategias prácticas que capacitan a las personas para afrontar, de forma activa, los acontecimientos que condicionan su vida y la relación con los demás.

De todas las maneras, el "desarrollo", que es uno de los objetivos fundamentales es, también, uno de los más controvertidos. Hay poca reflexión sistemática sobre las habilidades/valores que deberían ser estimulados y lo que se considera defendible como "desarrollo".

Por otra parte, e inevitablemente, podemos discrepar en cuanto a los conocimientos, cualidades, estrategias y habilidades que se consideran adecuadas para conseguir un buen desarrollo social y personal.

En cualquier caso, las dimensiones del desarrollo se concretan en el marco de una determinada concepción de persona y sociedad.



En este sentido, la Educación es una disciplina educativa que surge en el contexto de las sociedades democráticas, pretendiendo desarrollar en sus ciudadanos habilidades y valores acordes con los principios democráticos.

1.3. La delimitación del currículum

Plantear el “desarrollo” como principio rector no resuelve el problema de los objetivos y contenidos concretos a incluir en el currículum de Educación Afectiva. Sobre esta cuestión ha existido una larga polémica y dos son las opciones posibles:

a. *Centrarse en las habilidades a corto plazo, aquellas que serán necesarias al abandonar las instituciones educativas y, sobre todo, relacionadas con la búsqueda de empleo.*

b. *Diseñar un menú de habilidades y técnicas que puedan ser aplicadas en una gran variedad de situaciones, con dos objetivos fundamentales.*

1. *Garantizar un nivel de desarrollo óptimo en los aspectos tanto personales como sociales.*
2. *Proporcionar los conocimientos y habilidades necesarias para el desenvolvimiento cotidiano en las situaciones inmediatas.*

En general, *las diferentes propuestas de Educación Afectiva o emocional se inclinan por no limitarse a las habilidades a corto plazo y, a pesar de los matices, existen dos claros puntos de encuentro.*

Por un lado, coinciden en la importancia de las habilidades de competencia personal (habilidades de autonocimiento, autoestima y autorregulación).

Por otro lado, insisten en la relevancia de las habilidades y valores interpersonales que son esenciales para la vida adulta, tales como las habili-

dades de comunicación, habilidades para las relaciones humanas (resolución de diferencias culturales e interpersonales), habilidades para el trabajo y, en general, lo que tiende a conocerse como habilidades sociales o de vida.

Hay también unanimidad a la hora de asumir que las instituciones educativas tienen un rol fundamental, aunque no son los únicos agentes. Asimismo, se insiste en que ponerlas en práctica, de forma eficaz, requiere esfuerzos que exceden la misión de las instituciones educativas porque éstas son, tan sólo, una parte y necesitan importantes apoyos a nivel social y político. Sin planes nacionales que permitan la creación de recursos para la elaboración de materiales difícilmente pueden llevarse a cabo los objetivos.

2. Los planteamientos de educación emocional

El enfoque de Educación Emocional pretende estimular lo que se denomina “inteligencia emocional”, y se desarrolla a partir de la década de los noventa, con un carácter bastante integrador, en cuanto que recoge múltiples aportaciones psicopedagógicas desarrolladas a lo largo de las décadas anteriores.

2.1. Antecedentes: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

El antecesor más directo del enfoque de Educación Emocional lo encontramos en Gardner, con su replanteamiento del concepto de inteligencia. Define a ésta como “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” y postula la existencia de varios tipos de inteligencia (pág. 33).

Su teoría de las inteligencias múltiples (musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal) se fundamenta en la idea de que la persona debe abordar diferentes tipos de problemas y cuestiona, seriamente, el reduccionismo con que se han contemplado las cuestiones de inteligencia desde la educación. Su propuesta es ampliar el campo de acción educativa, habitualmente reducido a lo lógico-matemático y lo lingüístico.

Particularmente importante para el desarrollo de los planteamientos de Educación Emocional fueron sus puntos de vista sobre la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Lectura recomendada

Gardner (1995): Las inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós. Especialmente, páginas 33, 40, 41 y 42, donde desarrolla sus ideas de inteligencia intrapersonal e interpersonal, cap. 2: 32-50.

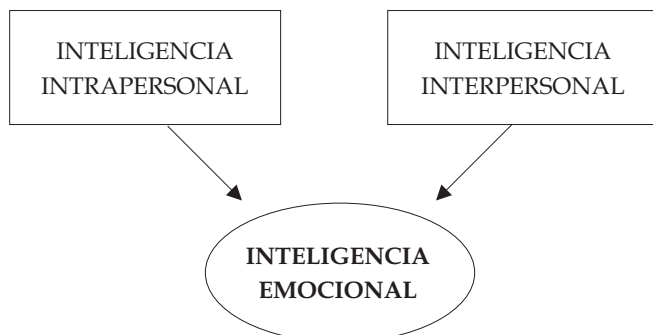
La inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de analizar y conocerse adecuadamente en los aspectos psicológicos internos; es decir, acceder a la propia vida emocional, analizar los sentimientos, saber diferenciarlos, ponerles nombre y utilizarlos como guía de la conducta.

La inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de relacionarse adecuadamente y abarca el conjunto de lo que conocemos como “cualidades sociales”.

2.2. Concepto y dimensiones de la inteligencia emocional

Como tal, el concepto de inteligencia emocional se empezó a introducir hace apenas una década y se ha popularizado con la obra de Daniel Goleman.

La originalidad de Goleman es muy relativa. Se inspiró en las ideas de Gardner sobre inteligencia intrapersonal e interpersonal, y nos familiarizó con el concepto de “inteligencia emocional”, que ya había sido utilizado antes por Salovey y Mayer, en 1990.



Lectura recomendada

Goleman (1996): Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós, págs. 78-81. “¿Las emociones pueden ser inteligentes?”.

Podríamos decir que *la inteligencia emocional es una metahabilidad que incluye, a su vez, múltiples habilidades*. En este sentido, tanto Salovey como, posteriormente, Goleman, destacan *cinco dimensiones* de competencia o inteligencia emocional que, se corresponden perfectamente, con la idea de inteligencia intrapersonal (1, 2 y 3) e inteligencia interpersonal (4 y 5).

1. Capacidad de autoconocimiento emocional, o habilidad para reconocer los propios sentimientos. Es decir, saber cuándo estamos “afectados” o “emocionados” e identificar de qué emoción se trata y cómo nos influye.

2. capacidad de controlar las emociones, especialmente cuando son incómodas o inadecuadas. Es decir, aprender a expresar las emociones, sin reprimirlas, de forma socialmente correcta (en las emociones no vale todo) y personalmente satisfactoria.
3. capacidad de automotivarse para conseguir las metas propuestas, que significa, fundamentalmente, ser capaz de controlar la impulsividad y saber demorar las gratificaciones. Es decir, reconocer las necesidades emocionales inmediatas y demorar su gratificación con el fin de lograr ciertos objetivos.
4. capacidad de reconocimiento de las emociones de otros, a través de los indicadores de comunicación tanto verbal como no verbal. Es particularmente importante, tener un lenguaje emocional amplio, con un repertorio de indicadores verbales y no verbales que nos ayuden a interpretar lo que están sintiendo otras personas.
5. capacidad de motivar a los demás en las relaciones, tanto interpersonales como grupales. Implica saber empatizar con las necesidades emocionales de los demás, tener habilidades de ayuda para promover cambios positivos y habilidades de influencia o relación social.

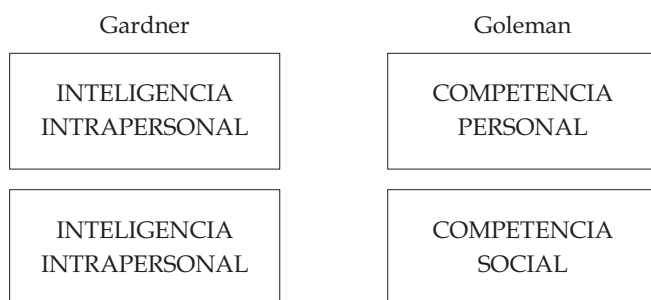
Más recientemente, se ha señalado *una sexta dimensión* de inteligencia emocional: la capacidad para transformar las emociones. Básicamente, se presupone que conociendo las diferentes emociones es posible no sólo reconocer la existencia de emociones opuestas y complementarias, sino también utilizar este conocimiento para transformar unas emociones en otras más positivas.

2.3. Objetivos y contenidos de la educación emocional

Los planteamientos de educación emocional se han extendido a campos diversos: los padres (Valles, 2000), las instituciones educativas (Bisquerra, 2000) e incluso el mundo profesional (Weisinger, 1998).

Los objetivos y contenidos concretos que se plantean para un curriculum de educación emocional suele variar. Depende, en general, de los distintos autores, lo cual prueba su carácter reciente y la falta de consenso.

En cualquier caso, cabe clasificar todo este conjunto de habilidades en dos grandes bloques (Goleman, 1999), siguiendo con la idea de inteligencia intrapersonal e interpersonal. Por un lado, las relacionadas con la competencia personal y, por otro lado, las relacionadas con la competencia social.



La competencia personal hace referencia a la capacidad de reconocer los estados internos y regularlos, de manera tal que faciliten el logro de los objetivos personales sin entorpecer las relaciones. A grandes rasgos, cabría señalar varias dimensiones de trabajo, tal y como puede apreciarse en el esquema.

COMPETENCIA PERSONAL:
Todo lo que afecta a la relación con uno mismo

1. **Conciencia de uno mismo: conocer los estados intersos y personales:**
 - Conciencia emocional: reconocer las propias emociones, analizar cómo afectan a los comportamientos, y tenerlas en cuenta en la toma de decisiones.
 - Valoración adecuada de uno mismo: conocer los recursos personales, capacidades y limitaciones para tener una visión clara de los aspectos a mejorar, lo cual nos permite aprender de la experiencia.
 - Confianza en uno mismo, que permite asumir las decisiones, a pesar de las incertidumbres y las presiones.
2. **Autorregulación: control de los impulsos y recursos personales:**
 - Autocontrol: capacidad de manejar las emociones e impulsos conflictivos, sin explosiones emocionales.
 - Autoestima y confianza en la posibilidad de lograr las metas.
 - Adaptabilidad: flexibilidad para afrontar cambios y desafíos.
 - Innovación: capacidad de estar abierto a nuevas posibilidades.
3. **Automotivación: conjunto de tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de los objetivos personales:**
 - Motivación de logro: capacidad de esforzarse por mejorar o satisfacer un objetivo preestablecido.
 - Compromiso: capacidad de asumir y mantener los objetivos.
 - Iniciativa para actuar cuando se presenta la ocasión.
 - Optimismo: a pesar de los obstáculos y contratiempos.

El conjunto de objetivos y contenidos a trabajar en la dimensión de competencia social presenta más variaciones, según los autores y el contexto de aplicación –familiar, institucional o profesional–.

Sin embargo, cabría, también, reseñar algunas dimensiones habitualmente trabajadas. Como se puede apreciar en el siguiente esquema, éstas

se agrupan en torno a los dos dimensiones básicas que conforman la competencia social.

COMPETENCIA SOCIAL:

Todo lo que afecta al modo en que nos relacionamos con los demás

1. *Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.*
 - Habilidades de toma de perspectiva o capacidad para captar los puntos de vista y sentimientos de otra persona.
 - Habilidades de empatía, para hacerle sentir a la otra persona que se entienden y reconocen sus puntos de vista y emociones.
 2. *Habilidades de relación (sociales...), que hacen referencia a la capacidad para inducir respuestas en los demás.*
 - H. Comunicación, que incluye un amplio espectro de habilidades que van desde la escucha hasta saber recibir y dar información aunque sea delicada o problemática.
 - H. Autoafirmación o capacidad para defender los propios derechos o puntos de vista, de forma respetuosa hacia los demás.
 - H. Resolución de conflictos: capacidad de negociar estrategias de persuasión eficaces, manejando adecuadamente los conflictos, sacando a la luz los desacuerdos, favoreciendo la desescalada de tensión y buscando puntos de acuerdo.
 - Habilidades de ayuda: capacidad para anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de otras personas, contribuyendo a su satisfacción.
 - Habilidades de liderazgo para orientar y promover cambios en los grupos.
 - Habilidades de cooperación y trabajo en equipo.
-

3. La propuesta de Educación sociopersonal

3.1. Orígenes y desarrollo de la educación sociopersonal

Los intentos europeos por trabajar los aspectos de desarrollo personal y social con un enfoque integrador tienen lugar, al igual que sucede con el enfoque de educación emocional, en la década de los noventa.

Sin embargo, y a diferencia de lo que sucede con las propuestas de educación emocional, no hay unanimidad, en cuanto al uso de un concepto claro que defina y delimite la disciplina.

El término de "Educación sociopersonal" es uno de los más extendidos y se propone como un concepto integrador, que plantea el "desarrollo" de las potencialidades humanas como inseparable de lo "social".

Hay otros términos de carácter más analítico y extensivo, entre los cuales cabe destacar el de "Educación Personal, Social y Moral", "Educación Personal, Social y para la Carrera", "Educación Personal, Social y para la Salud".

El primero de ellos es, con mucha diferencia, el más extendido y responde al intento de integrar las distintas tradiciones psicopedagógicas que aportan conocimientos a la disciplina. Los otros dos se corresponden con intentos de recoger disciplinas cercanas.

A finales de los noventa se ha propuesto el concepto de Educación Afectiva, como alternativa de solución a la proliferación de términos.

En *síntesis*, la Educación Afectiva o Sociopersonal es un cuerpo de conocimientos organizados que abarca, un amplio espectro de contenidos,

Lectura recomendada

De la Caba, M.A. (1999): Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. Madrid: Pirámide.

formales e informales, en relación con: 1) uno mismo y los demás, 2) las instituciones, estructuras y organizaciones sociales, 3) las cuestiones interpersonales y morales.

3.2. El currículum de Educación Afectiva

La Educación Afectiva es una disciplina que trata de conjugar tanto la adquisición de habilidades/valores sociopersonales (autoconocimiento, autoestima, competencia social, moralidad) como las habilidades/valores de participación democrática. *Por tanto, el currículum se estructura en base a dos ejes fundamentales.*

Esquema: Ejes o coordenadas de Educación Afectiva o Sociopersonal

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS PROBLEMAS DE NUESTRO TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> – DIMENSION PERSONAL. (autoconocimiento, autoestima, autonomía) – DIMENSIÓN SOCIAL. competencia interpersonal – DIMENSIÓN MORAL. (razonamiento, empatía...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Habilidades y valores de participación (salud, consumo, medioambiente, paz...).

El eje del desarrollo incluye tres dimensiones fundamentales:

1. Dimensión personal, con una atención prioritaria al autoconocimiento, la autoestima y la autonomía para autoregular el comportamiento, que se corresponde, en gran parte con lo que, desde el enfoque de Educación Emocional, se denomina competencia personal.
2. Dimensión social, a la que en la literatura psicopedagógica, a menudo, se alude como habilidades sociales, competencia social o habilidades de vida, que, en cualquier caso, hace referencia a la capacidad de relacionarse de forma satisfactoria y eficaz.
3. Dimensión moral, entendiéndose que una persona moral requiere algo más que competencia social ya que, ciertamente, se puede tener grandes habilidades interpersonales y utilizarlas de forma cínica o egoísta.

Mientras que lo social hace referencia al progresivo desarrollo y adquisición de capacidades/valores necesarios para la vida social, lo moral hace referencia al conjunto de conocimientos, actitudes y valores hacia lo que se considera correcto/incorreto.

En la práctica, ciertamente, es difícil mantener la separación entre lo social y lo moral. Sin embargo, aunque artificial, es de utilidad, puesto que recoge diferentes tradiciones, estrategias y prácticas psicopedagógicas para trabajar lo sociopersonal. También es aquí donde más diferencias encontramos con respecto al enfoque de educación emocional que incluye algunos de los aspectos morales (no todos) dentro de competencia social.

El problema de concretar el peso de lo personal, lo social y lo moral en la estructuración de la disciplina ha sido y sigue siendo una cuestión clave. En efecto, cuando intentamos detallar el contenido de cada una de las categorías de ESP surge la dificultad al tener que decidir el énfasis relativo que concedemos a cada una de ellas y la forma de armonizar o equilibrarlas en una disciplina coherente.

Algunos autores consideran que es más importante potenciar los aspectos personales. Desde esta perspectiva se da prioridad a la autonomía personal, como objetivo fundamental. Aún entre ellos, unos hacen hincapié en los aspectos de autoconocimiento mientras que otros ponen el acento en la educación moral. Por el contrario, otros autores consideran que el tratamiento e intervención debe prioritar los aspectos sociales.

Concretar las prioridades sigue siendo una cuestión debatida, máxime en el eje de participación. En este sentido, desde los planteamientos de Educación Afectiva se subraya que educar “ciudadanos” con habilidades y valores de autonomía, relación social y sensibilidad moral, tiene sentido en la medida en que presuponemos que se utilizarán esas capacidades para la mejora de los contextos sociales donde vivimos. Es decir, en la medida en que participemos, de forma responsable, en la resolución de los problemas de nuestro tiempo.

Actividades

Elegir una de los tres textos para trabajarlo en base al gui3n que se propone en la biblioteca de la asignatura.

Ejercicios de autoevaluación

1. Contestar a las preguntas que se plantean en los objetivos del tema.

Bibliografía

Básica

Daniel Goleman (1996): Inteligencia emocional. Salovey y Mayer. Barcelona: Kairós.

H. Gardner (1995): Inteligencias múltiples. Barcelona-Paidós.

Complementaria

Lang, P. (1998): Affective Education. London: Casell.

Bisquerra, R. (2000): Educación emocional y bienestar. Barcelona: Escuela Española-Praxis.

Vallés, A. (2000): La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla. Madrid: EOS

Weisinger, H. (1998): La inteligencia emocional en el trabajo. Buenos Aires.

Módulo 2

Currículum de Educación Afectiva

Tema 3: El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores sociopersonales.

Tema 4: Competencia interpersonal.

Tema 5: Competencia personal.

Objetivos

- Conocer las principales estrategias prácticas que se proponen, desde un marco integrador.
- Analizar las propuestas prácticas de Educación Afectiva y emocional desde el punto de vista de los contextos de aplicación: educación.
- Aprender a plantear las cuestiones relacionadas con la Educación Afectiva y emocional desde el punto de vista de la reflexión y el conocimiento técnico.
- Plantear la reflexión sobre la experiencia cotidiana, como plataforma para ampliar el repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen lo que se denomina inteligencia emocional.
- Favorecer actitudes de colaboración y participación en actividades comunes, utilizando las actividades de asignatura como contexto para practicar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de trabajo en grupo.

Actividades

ACTIVIDADES TRABAJO INDIVIDUAL	ACTIVIDADES DE TRABAJO EN GRUPO
Módulo 2 = 3 horas <ul style="list-style-type: none">– Elaboración de pautas y estrategias de competencia personal, interpersonal y grupal a partir del texto (2 horas).– Análisis de casos guiados para la aplicación de conocimientos sobre competencias socioafectivas (3 horas).– Descripción narrativa de una experiencia cotidiana que permita ser interpretada desde el punto de vista de las competencias socioafectivas (1 hora).	Módulo 2 = 5 horas <ul style="list-style-type: none">– Foro para aplicar los conocimientos del módulo, reformulando, si es preciso, las pautas para el trabajo en grupo (1 hora).– Análisis de los casos e incidentes. En pequeños grupos de 3 o 4 personas (3 horas).– Presentación de los casos trabajos por los grupos y foro de debate (1 hora).

A continuación tienes algunas aclaraciones para la realización de las actividades de este módulo

Actividad 1 (individual): Decálogo de pautas y valoración de estrategias (explicación detallada en la planificación)

- Tiempo requerido: 2 horas.
- *Nota aclaratoria:* En el tema 2 no es necesario plantear pautas.

Actividad 2 (individual): Análisis de casos guiado

- Tiempo requerido: 3 horas.

Actividades de este tipo, que se exponen en cada uno.

Actividad 3 (individual): Describir de forma narrativa un caso o incidente de experiencia cotidiana para cada uno de los temas del módulo (competencia de grupo, competencia interpersonal, competencia personal)

- Finalidad: aportar alguna experiencia concreta
- *Nota aclaratoria:* Aparece explicitado en la actividad 2 del tema 1. Sin embargo, también en los otros dos temas es necesario (para el trabajo en grupo... el planteamiento de un caso propio para cada tema).
- Tiempo requerido: 1 hora.

Tema 3

El grupo como
instrumento y contexto
para el desarrollo
de habilidades y valores
sociopersonales

Autora: M. Ángeles de la Caba

Índice

Introducción	58
Objetivos	59
1. La concepción del grupo desde una concepción de Educación Afectiva	60
2. La cohesión de grupo como vehículo de aprendizaje socio-personal	62
2.1 Principales elementos que delimitan la cohesión de grupo .	62
2.2. Planteamientos educativos para el desarrollo de la cohesión	62
2.2.1. Factores que condicionan la cohesión de grupo	63
2.2.2. Planteamientos educativos en las fases iniciales	63
2.3.2. Planteamientos educativos en las fases posteriores ..	65
3. El grupo como marco de feed-back positivo y participación en la toma de decisiones	67
3.1. Objetivos de la participación	67
3.2. Características de los grupos participativos	68
3.3. Condicionantes de la participación	68
3.3.1. Los esquemas de los participantes	68
3.3.2. Los mecanismos de resistencia	70
3.3.3. El papel de los coordinadores de los grupos	72
4. El grupo como contexto para el entrenamiento en habilidades ..	74
5. Técnicas de grupo para favorecer la cohesión y la participación .	75
5.1. Técnicas de dinámica de grupos	75

5.2. Técnicas basadas en el diseño de agrupamientos	77
5.2.1. Técnicas de trabajo cooperativo	77
5.2.2. Técnicas de estimulación cognitiva	79
5.3. Técnicas de educación socioafectiva y aprendizaje experiencial	81
5.3.1. El aprendizaje experiencial a través de actividades dinámicas	81
5.3.2. La participación en la experiencia cotidiana	83
Actividades	84
Ejercicios de autoevaluación	86
Bibliografía	87

Introducción

El grupo es contexto e instrumento para el desarrollo de los procesos grupales y la enseñanza-aprendizaje de habilidades/valores de competencia personal –tanto a nivel cognitivo como socioafectivo– como social –habilidades de comunicación, resolución de conflictos, etc.– y moral.

Objetivos (interrogantes a responder)

- ¿Qué papel desempeña el sentimiento del “nosotros” o “identidad de grupo”? ¿Por qué es importante desde el punto de vista de la Educación Afectiva? ¿Qué aspectos es preciso tener en cuenta cuando se trabaja la identidad de grupo? ¿Cuáles son las principales pautas para favorecer “identidad de grupo”?
- ¿Qué rol se otorga a la participación en Educación Afectiva? ¿Cuáles son las características que definen un grupo participativo? ¿Qué condicionantes es necesario considerar a la hora de planificar los objetivos de participación? ¿Cuál es el rol que desempeñan los educadores a la hora de estimular la participación?
- ¿Cuáles son las principales técnicas de que disponemos para favorecer la participación?

1. La concepción del grupo desde una concepción de Educación Afectiva

A pesar de que nadie parece negar su importancia, en la realidad subyacen, no pocas veces, actitudes poco favorables ante el trabajo en grupo. Es habitual encontrarse actitudes ambivalentes que, si bien reconocen su valor, ponen el énfasis en sus dificultades prácticas y, a menudo, lo relegan a un plano anecdótico.

Sin lugar a dudas, las razones son múltiples.

Por un lado, todos hemos comprobado, en la misma línea que viene señalando la literatura psicopedagógica de los últimos años, que no se aprende a trabajar en grupo simplemente por juntarse con **otr@s** y que, con cierta frecuencia, las experiencias de trabajo en grupo conllevan no pocas limitaciones y frustraciones.

Por otro lado, el sentido y utilidad de las herramientas disponibles no siempre se ven claros. Esta realidad es, si cabe, más manifiesta cuando se plantea la Educación Afectiva como meta.

Ante esta situación parece importante ofrecer pautas de reflexión que permitan encontrar respuestas prácticas a las preguntas de "qué entendemos por grupo", y "cuáles son los elementos e instrumentos a utilizar, si se quiere favorecer el despliegue de habilidades sociopersonales".

Desde luego, la delimitación de lo que se entiende por trabajo en grupo, los objetivos del aprendizaje y el conjunto de estrategias a utilizar varían en función del marco teórico concreto de referencia, pero cabe establecer

puntos de acuerdo tanto en la delimitación de lo que entendemos por trabajo en grupo como en los elementos de manejo claves.

Desde un marco integrador de Educación Afectiva, *el trabajo en grupo hace referencia al conjunto de estrategias que proporcionan oportunidades para aprender, compartiendo el conocimiento mismo*. Hay dos cuestiones decisivas que parecen ir apareciendo, cada vez más, en todas las propuestas: 1. La importancia de la cohesión del grupo como vehículo de aprendizaje sociopersonal. 2. El grupo como contexto de feed-back positivo, toma de decisiones y participación.

Por ello, vamos a analizar cada una de estas dimensiones para pasar, a continuación, a plantear el contexto grupal como marco para el entrenamiento en habilidades/valores sociopersonales. Finalmente, haremos un breve análisis de las principales estrategias o técnicas de grupo para favorecer la cohesión y la participación.

2. La cohesión de grupo como vehículo de aprendizaje sociopersonal

2.1. Principales elementos que delimitan la cohesión de grupo

La importancia de la identidad del grupo y la cohesión se entiende desde la importancia que tiene el *sentimiento del "nosotros"*, o identidad de grupo, que, como el sentimiento del yo y la identidad personal, puede concretarse o desglosarse en tres factores fundamentales:

- a El *sentimiento de pertenencia*, que se genera en la medida en que los miembros del grupo se sienten formando parte del grupo, se identifican con él y desarrollan vínculos afectivos.
- b El *sentimiento de reconocimiento*; es decir, el sentimiento de sentirse útil, con un rol y unas funciones que son reconocidas y valoradas en el grupo.
- c El *sentimiento de control*, que supone un sentimiento de participación e influencia sobre la marcha de los procesos del grupo.

2.2. Planteamientos educativos para el desarrollo de la cohesión

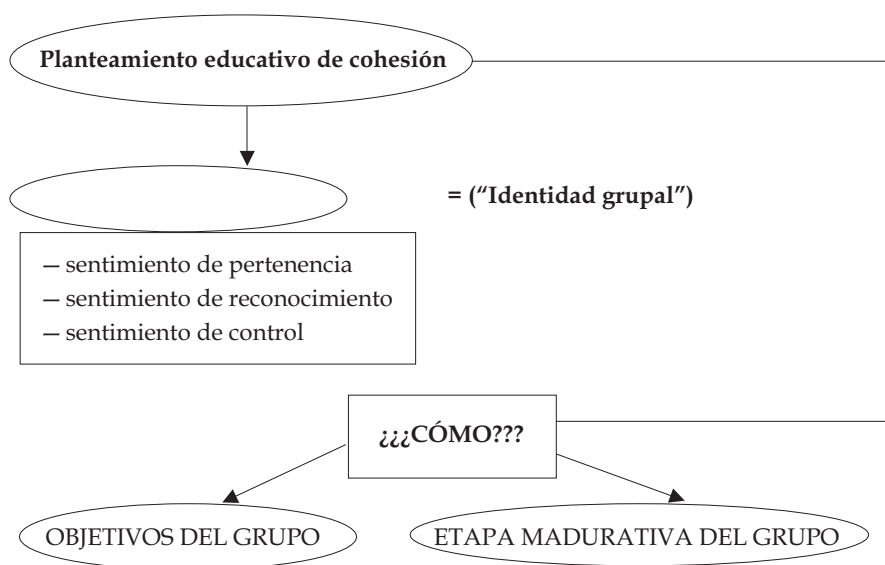
Pertenencia, reconocimiento y control generan un sentido del nosotros que convierte al grupo en una unidad cohesionada y fructífera. Por ello,

si queremos que éste sea un contexto de aprendizaje y desarrollo socio-personal es preciso fortalecer el sentimiento del "nosotros".

2.2.1. Factores a considerar

La forma de trabajar la cohesión en un grupo, *lógicamente variará en función de los objetivos y del contexto*, porque, obviamente, no es lo mismo un grupo en un contexto informal y lúdico que un grupo, en un contexto formal, donde los objetivos de la tarea están muy delimitados, o en un contexto profesional

También dependerá de la fase en que se encuentre el propio grupo. Mantener la cohesión requerirá siempre, y en cualquier caso, mantener un equilibrio entre las necesidades de diferenciación que tienen los participantes y la necesidad de integración. Los esfuerzos concretos a realizar en cada etapa serán, por parte de l@s educador@s, diferentes.



2.2.2. Planteamientos educativos en las fases iniciales de un grupo

En los procesos de emergencia o formación inicial del grupo, que se caracteriza por la incertidumbre, y la diferenciación de sus miembros, hay que tener en cuenta, un hecho decisivo que condiciona la cohesión: No sólo hay una tendencia a evaluar positivamente lo que se nos parece y negativamente lo que es diferente, sino que, además, el grupo tiene una

tendencia a disminuir la disonancia derivada de opiniones y creencias diferentes, presionando hacia la uniformidad.

Manejar y contrarrestar adecuadamente este fenómeno incidirá directamente sobre la cohesión grupal, que surgirá, precisamente, en la medida que se generen *vínculos positivos*. Hacerlo con eficacia requiere planificar adecuadamente los objetivos para lograr el sentimiento de pertenencia e identificación que permita establecer buenos lazos afectivos.

En esta línea los *objetivos fundamentales* podrían ser tres:

- Disminuir el sentimiento de amenaza que supone toda situación nueva y generar un clima de confianza.
- Aumentar el conocimiento interpersonal.
- Estimular la toma de conciencia de los intereses comunes para utilizarlos como plataforma de las actividades del grupo.

En síntesis, conocerse unos a otros, para mejorar la calidad de interacción del grupo y compartir la responsabilidad de que el grupo funcione, es una tarea fundamental, si se quiere lograr la cohesión. Deberá tenerse en cuenta que ésta surge de la generación de vínculos positivos, que posibilitan que un@ se sienta segur@ en el grupo y que pueda hacer una evaluación positiva de l@s demás.

Para el logro de estos objetivos de cohesión, hay algunas pautas de interés que, en mi opinión, conviene no olvidar:

- Realizar actividades destinadas a incrementar la percepción de lo compartido, ya que cuando las personas se ven compartiendo alguna categoría, característica o aspecto del yo, o bien compartiendo intereses, normas, objetivos y actitudes se incrementa el sentido del nosotros y la cohesión grupal.
- Favorecer espacios y tiempos de aprecio mutuo, que fomenten el reconocimiento de lo positivo. Por ejemplo, mediante actividades que sirvan para tomar conciencia de las actitudes que favorecen una buena relación. En este sentido, tampoco hay que olvidar el papel que tiene la realización de actividades gratificantes compartidas.

- Utilizar el encuentro del grupo como una actividad de cohesión en sí misma, haciendo hincapié en los aspectos positivos, convirtiéndolo en un foro constructivo que centre las energías en la búsqueda de posibles soluciones.

Para ello tiene gran importancia establecer metas concretas, centrarse en las consignas positivas, tales como empezar los encuentros del grupo recordando los progresos y avances conseguidos o no dejar que el encuentro se convierta en un espacio de lamentos y quejas, tratando estos aspectos bajo la consigna de "qué hacer para mejorar..." Es también importante limitar el tiempo de planteamiento de problemas para ser eficaces. Finalmente, destacar la necesidad de evaluar las metas y los aspectos concretos de mejora que se quieren conseguir.

2.2.2. Planteamiento educativo en las fases posteriores

Una vez que el grupo tiene un contexto mínimo de seguridad y límites, donde sus miembros ya se conocen, y en el cual se han delimitado normas y formas de funcionamiento se abren nuevos procesos.

En estas etapas aparecen con más fuerza la diversidad de necesidades, intereses y opiniones, y su manejo será decisivo para mantener la cohesión del grupo.

De la búsqueda de formas de interacción para satisfacer las necesidades tanto personales como grupales surgen, a menudo, el cuestionamiento y el conflicto, cuando no se dispone de recursos para afrontar la diversidad de necesidades, intereses y/o opiniones. Los conflictos y la frustración surgen, precisamente, de no encontrar formas de satisfacción equilibradas.

Solamente en la medida en que el grupo se convierte en una unidad funcional integrada que es capaz de mantener un equilibrio entre las necesidades personales de sus miembros y las del grupo, los procesos del grupo no interferirán con el desarrollo de tareas.

Entre los aspectos a considerar para favorecer la cohesión en estos momentos cabe reseñar los siguientes:

En primer lugar, la necesidad de que los objetivos estén bien delimitados, reflejen los intereses y necesidades de los miembros del grupo y sean compartidos, ya que, a menudo se eleva la tensión porque las normas y los objetivos, aparentemente delimitados, resultan ambiguos y conflictivos.

En segundo lugar, la importancia del equilibrio en los intercambios y aportaciones. La sensación de equilibrio en los intercambios aumenta las actitudes positivas, mientras que, por el contrario, los conflictos aparecen en la medida en que se perciben desequilibrios en el intercambio de beneficios mutuos.

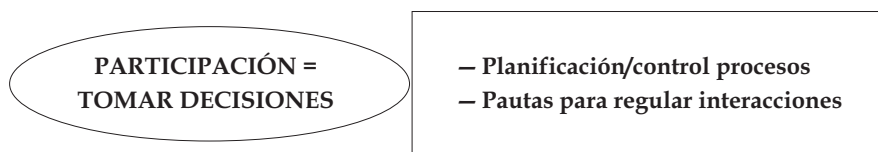
Es importante destacar que la cohesión del grupo en estas etapas posteriores *dependerá, muy especialmente, de que los miembros del grupo dispongan de habilidades y estrategias de colaboración, comunicación y resolución de conflictos*, así como del papel de las personas que lideran el grupo reforzando estos aspectos y entrenándolos para su mejora.

Nota

Estas habilidades están desarrolladas en el tema de competencia social.

3. El grupo como marco de *feed-back* positivo y participación en la toma de decisiones

Sin duda, el grupo puede ser un poderoso contexto e instrumento para la mejora de las habilidades y valores sociopersonales, en la medida en que genere un sentido del nosotros y se convierta en un foro de *feed-back* positivo y toma de decisiones. La participación en la toma de decisiones es, por tanto, otra dimensión para analizar el grupo como contexto e instrumento de Educación Afectiva



3.1. Objetivos de participación

Partiendo de la idea básica de que el desarrollo de habilidades/valores sociopersonales tiene lugar en los contextos positivos de relación inter-

Para ello pueden ser de ayuda las siguientes pautas de orientación.

- 1) Plantear las conductas de mejora y la adquisición de habilidades a partir del análisis de dificultades que hacen los propios participantes.
- 2) Favorecer la participación en la planificación y control de los procesos de mejora.
- 3) Facilitar procesos de autoevaluación, como parte de un proceso de mejora continua.

personal, cabe utilizar los encuentros de grupo para explorar, discutir y tomar decisiones. Se trata, en definitiva, de favorecer, a través de la participación, el sentimiento de control sobre el proceso que, por un lado, mejora el clima y la cohesión del grupo, al tiempo que permite desarrollar el aprendizaje de habilidades sociopersonales.

3.2. Características de los grupos participativos

Los encuentros de grupo, que sirven para explorar, discutir y tomar decisiones, tanto con respecto a cuestiones o problemas relacionados con la tarea como para la resolución de problemas, *tienen tres características fundamentales:*

- La organización espacial del grupo, a menudo, es circular para facilitar el contacto visual entre todos sus miembros.
- *Los códigos de conducta* se establecen y negocian claramente. En este sentido, hay una cierta unanimidad en cuanto a la necesidad de empezar por clarificar, desde el principio, las pautas de conducta para regular las interacciones, negociando las reglas de funcionamiento, así como las pautas de colaboración, comunicación y resolución de conflictos.
- Se hace *hincapié en el uso de lo positivo*, dentro de un sistema de estimulación, donde se valoran los progresos y los esfuerzos. En esta línea, se insiste en que es importante potenciar la estimulación entre compañeros y en las primeras fases de trabajo se incluyen juegos y actividades para reforzar el uso de las conductas positivas de ayuda. También merece la pena reseñar el uso de incentivos grupales, generalmente tiempo extra para compartir en actividades que son agradables y gratificantes. De esta manera se refuerza lo positivo, incentivando, al tiempo que se favorece la cohesión de grupo.

3.3. Condicionantes

3.3.1. Los esquemas de los participantes

Además de las consideraciones técnicas o estratégicas señaladas a la hora de estimular la participación hay varios aspectos a considerar, tales como

la importancia que tienen las expectativas sobre lo que debe ser el grupo y el liderazgo.

Sin lugar a dudas las personas tenemos "esquemas", con ideas delimitadas de lo que debe ser un grupo, un líder, o un compañer@ que, con toda seguridad, influyen sobre nuestras expectativas y conductas en las interacciones de grupo.

Es importante que las tengamos en cuenta. En este sentido, pueden ser de gran ayuda las aportaciones de los estudios socioconstructivistas, que nos ponen sobre la pista de considerar la edad de las personas con que se trabaja, pero, sin olvidar que tan importante como la edad es el *ambiente de estimulación; es decir, aquel que permite las experiencias ricas a la hora de favorecer la adopción y contraste de diferentes perspectivas.*

Esquema

Estadio	Grupo	Liderazgo
1	Grupo situacional	Liderazgo autoritario
2	El grupo como comunidad de acción *actividades gratificantes	El líder como guía
3	El grupo como comunidad afectiva *imp. vínculos afectivos *imp. consenso	El líder como mediador
4	El grupo como comunidad de intereses	El líder como solidificador

Nota

Para ampliar estas ideas, ver De la Caba (1993).

En cualquier caso, parece que las primeras etapas del desarrollo se caracterizan por una perspectiva egocéntrica que, a su vez, condiciona una concepción del grupo muy ligada a lo situacional y una expectativa de líder que podríamos denominar "autoritaria", y que lleva a esperar que dirija y resuelva las situaciones.

Pasada esta primera etapa la capacidad de toma de perspectiva, y siempre que se dé un ambiente adecuado de estimulación, aparecen nuevas concepciones. Se va evolucionando, progresivamente, de un sentido de grupo, en el que los vínculos están en las actividades y se espera del líder que sea un guía, a concepciones en las que predomina la valoración de los vínculos afectivos y el consenso, con la correspondiente expectativa

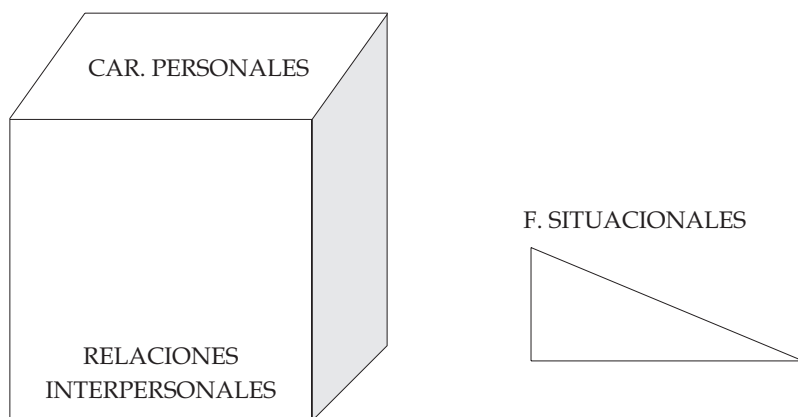
de que el líder tenga las habilidades para favorecer los lazos afectivos y la negociación.

Finalmente, la comunidad de intereses y objetivos comunes prevalece tanto en la concepción del grupo como del liderazgo. Además de los esquemas individuales, no cabe duda de que las experiencias y vivencias del propio grupo son decisivas, puesto que condicionan también unas expectativas de grupo.

3.3.2. Los mecanismos de resistencia

Cuando se pretende incrementar la cohesión del grupo y favorecer la participación no hay que olvidar la importancia que tienen los *mecanismos de resistencia al cambio*, ante la sensación de inseguridad, amenaza e incertidumbre.

Más en concreto, habrá que tener en cuenta los factores que activan los mecanismos defensivos y las diferentes formas que pueden adoptar.



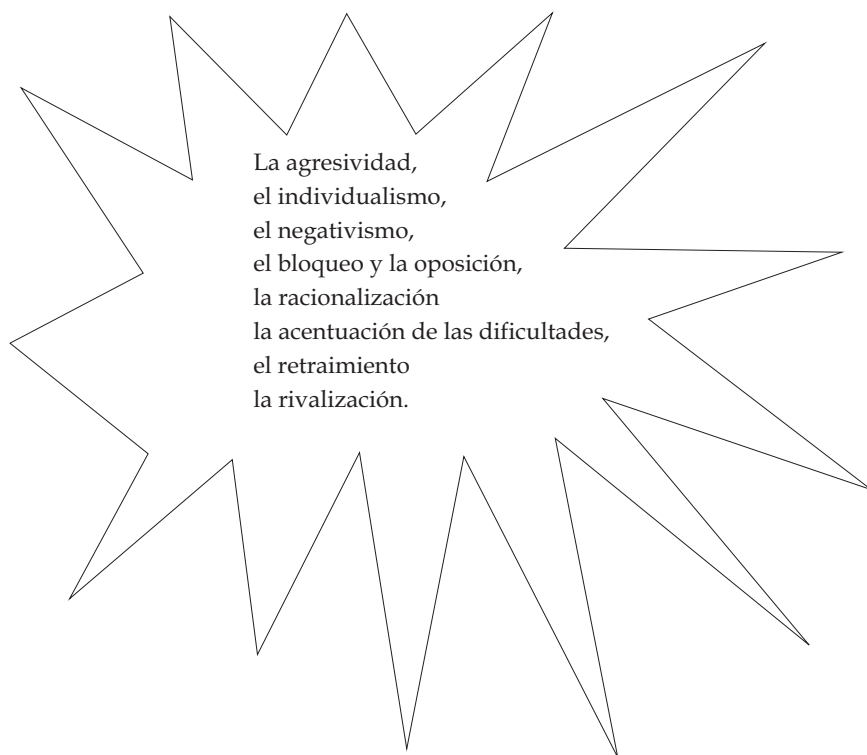
Lectura recomendada

Gibb (1996): Manual de Dinámica de Grupos. Cap. 3, págs. 26-33.

- ⇒ Estas sensaciones que, en cierta medida, siempre se presentan en los grupos, están altamente condicionadas por las características personales (baja autoestima, sentimiento de frustración de las necesidades, experiencias previas negativas...).
- ⇒ Asimismo, las características de las relaciones interpersonales en el grupo juegan un papel clave. Por ejemplo, las relaciones que generan temores o frustraciones activan los mecanismos defensivos de las personas que participan en esas relaciones.
- ⇒ Finalmente, no conviene olvidar el papel que ejercen ciertos factores situacionales, tales como el tamaño del grupo, ya que cuanto ma-

por sea éste mayores son también los riesgos de generar ansiedad e inseguridad. No entender una situación o sentir que no se puede cumplir una demanda generan un alto grado de intimidación que activa los mecanismos defensivos.

Los mecanismos de reacción pueden adoptar *manifestaciones concretas muy variadas*, entre los cuales cabe destacar:



Sin embargo, cualquiera que sea la forma adoptada, la recanalización dependerá, enormemente, de las reacciones de los otros miembros del grupo y de las personas encargadas de dinamizar el grupo. La capacidad de toma de decisiones y resolución de conflictos ocupan, por tanto, un lugar clave, que pueden mejorarse mediante actividades y dinámicas de aprendizaje experiencia.

Finalmente, desde el punto de vista de la facilitación de la participación es fundamental considerar que habrá personas que no responderán positivamente a las oportunidades de un sistema basado en la exploración y la participación. Es decir, que a pesar de estas posibilidades se mostrarán descontentas, porque, se sienten inseguras o han tenido experiencias negativas. Se resistirán al cambio, lo cual es una manera de defenderse.

El afrontamiento de estos casos especiales supone dos cosas. En primer lugar, reconceptualizar el problema reflexionando sobre la manera de no caer en un círculo vicioso. En segundo lugar, garantizar éxitos reales, proporcionando ayuda y teniendo en cuenta que el grupo puede ser importante, preguntando –lo cual se hace siempre de forma sistemática e independientemente de que haya o no casos especiales– si hay alguna persona que quiera ayuda en su conducta o trabajo.

3.3.3. *El rol de los coordinadores del grupos*

Favorecer la participación significa asumir un rol que implica ciertas *actitudes definidas*:

- partir de las preocupaciones y necesidades
- apoyar las iniciativas y reforzar los sentimientos de competencia personal y grupal, dando retroalimentación positiva y favoreciendo la estimulación.
- invitar a la reflexión conjunta de los problemas y buscar, progresivamente, vías de negociación, teniendo en cuenta el proceso de evolución de las personas y grupos.
- aportar ideas y alternativas, proporcionando pistas que ayuden a resolver los problemas, pero sin olvidar que favorecer la autonomía significa, sobre todo, ayudar a explorar alternativas que parten de personas implicadas.
- compartir el conocimiento y aminorar la tendencia a ejercer el papel de experto, que sabe qué es mejor y que toma las decisiones sin consultar.

Además de estas actitudes cabría considerar la importancia de ser modelo de aquellas habilidades que uno quiere desarrollar.

Nota

Habilidades y valores reseñadas en los dos próximos temas.

Finalmente, cabría considerar otras habilidades, más puntuales relacionadas con el manejo de la comunicación (Fabra, 1994):

- 1) Reformulación. Se trata de volver la atención sobre algo que ha pasado inadvertido, repitiendo, con otras palabras, lo que cualquiera de l@s participantes ha expresado sin que, aparentemente, haya sido escuchado.
- 2) Síntesis. Consiste en resumir el contenido de una o varias intervenciones con el fin de clarificar y puede ser especialmente útil para cortar intervenciones confusas o prolijas: "lo que estás proponiendo es", etc.
- 3) Reenvíos en espejo. En esta categoría cabe incluir varias modalidades, pero en todas ellas lo que se hace es, básicamente, devolver una pregunta, ya sea a la persona que la ha hecho –eco: "¿cómo lo ves tú?, ¿tú qué harías?"– a otra persona del grupo –relevo–, o a todo el grupo –espejo: "¿qué podríamos hacer?"–.
- 4) Utilización de los recursos que nos proporciona la comunicación no verbal.
- 5) Utilización del sentido del humor.

4. El grupo como contexto de entrenamiento en habilidades y valores sociopersonales

La practica totalidad de los enfoques psicopedagógicos que abordan cuestiones de eficacia del grupo para promover habilidades y valores sociopersonales, destacan que el éxito depende, precisamente, de las habilidades de ayuda y comunicación que se desarrollan en el grupo así como del rol clave de los educadores entrenando específicamente estas habilidades.

De hecho, hay unanimidad al destacar que los efectos positivos, tanto sobre la motivación y el rendimiento como sobre los aspectos socioafectivos, dependerán de una adecuada preparación que garantice la colaboración.

El conjunto de habilidades que se trabajan giran, generalmente, en torno a las habilidades, que recogemos en el capítulo de competencia interpersonal. Sin embargo, cada vez son más las voces que aluden a las habilidades de competencia personal (autoconocimiento, autorregulación...). Estas son expuestas en los capítulos siguientes, y a, continuación, al abordar las técnicas de grupo, se plantean otras habilidades que cabría trabajar.

5. Técnicas de grupo

5.1. Técnicas de dinámica de grupo

Desde los planteamientos de dinámica de grupos se destaca que el grupo es un poderoso instrumento educativo, sobre todo, en la medida en que constituye una fuente de identidad social y autodefinición personal para sus participantes.

Sin embargo, nos recuerdan, también que, si bien el grupo puede ser un instrumento de aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores, es, también, un poderoso vehículo de presión, que, no siempre, ejerce su influencia de manera positiva. En este sentido, nos ofrecen un marco general para comprender los procesos del grupo (cohesión, participación) al tiempo que nos aportan una rica reflexión sobre las "técnicas de grupos".

De cara al desarrollo de la tarea existen muchas técnicas, que podríamos ya considerar tradicionales y que sirven para estimular la participación. Un recurso muy habitual es la subdivisión en pequeños grupos de acuerdo a ciertas consignas (phillips 66, técnica del cuchicheo o los murmullos, bola de nieve, etc.).

Las técnicas de participación se diferencian entre sí según el grado de estructuración. Mientras unas son poco estructuradas (el foro, la discusión guiada o el pequeño grupo de discusión) otras están más estructuradas.

En general el grado de estructuración de la técnica es mayor cuanto más complejos son los objetivos planteados. En este sentido, destaca por ejemplo, el valor complementario de la técnica del grupo nominal y la técnica de las dos columnas para favorecer la toma de decisiones y el consenso.

Técnicas que utilizan la subdivisión en pequeños grupos

Phillips 66	Técnica del cuchicheo o los murmullos	Bola de nieve
Básicamente consiste en hacer grupos de 6 personas que se reúnen durante 6 minutos para comentar una cuestión de interés y decidir qué hacer o cómo hacerlo. Reciclada la idea, puede utilizarse haciendo grupos más pequeños o empleando más o menos tiempo, en función de las necesidades particulares (complejidad de la cuestión a tratar, etc.).	Consiste en dividir un grupo por parejas que tratan, en voz baja, sobre un tema o cuestión durante unos minutos para llegar a una respuesta, decisión o propuesta. Es muy similar al Phillips 66 y se podría considerar, de hecho, una forma reducida de él.	Es una variante que completa la técnica del cuchicheo. Consiste en ir juntando, progresivamente, las parejas en grupos mayores (4 y 8) que se informan mutuamente y/o discuten para comunicar, posteriormente, sus propuestas o dudas.

Técnicas de grupo total

Técnica del grupo nominal (1)	Técnica de las dos columnas (2)	Foro	El debate o discusión guiada
<p>Consiste en pedir a los participantes del grupo que piensen durante cinco minutos las propuestas o sugerencias que se les ocurren en relación con una cuestión (tema de trabajo, normas, conflictos...).</p> <p>A continuación se plantea un turno de palabras en el cual cada persona expresa una única idea, y espera, en caso de tener más ideas, a que acabe la primera ronda para exponer, sucesivamente, por rondas, las siguientes.</p> <p>Finalmente una vez que ya han sido expuestas todas las ideas se ordenan puntuándolas, por ejemplo, del uno al diez.</p>	<p>Básicamente es una técnica de evaluación de alternativas y, a menudo, se utiliza como complemento de la técnica del grupo nominal.</p> <p>Empieza cuando el grupo ya ha expuesto todas sus ideas.</p> <p>Entonces se elige un lugar visible para tod@s (panel, pliegos de papel grande, encerado...). Se van anotando, una por una, las ideas y se valoran. Se divide el espacio en dos mitades. Una de ellas se destina a anotar "los aspectos positivos" y la otra mitad para "los inconvenientes".</p> <p>Después se jerarquizan (por ejemplo, si hay cinco ideas del uno al cinco...).</p>	<p>El objetivo del foro es permitir la libre expresión de ideas y opiniones a todos los integrantes de un grupo que, a menudo suele ser numeroso, en un clima informal de mínimas limitaciones. Su uso en grupos muy heterogéneos requiere, por los peligros que entraña, una gran pericia por parte del coordinador o coordinadora.</p>	<p>Consiste en el intercambio formal de ideas e información sobre un tema. Se hace en base a un plan preestablecido de cuestiones que permiten a los participantes pensar sobre ellas con anterioridad, evitando que el debate se convierta en una mera improvisación de pareceres.</p>

Nota (1)

Técnica del grupo nominal: No conviene que el grupo sobrepase, de ninguna manera, las quince personas. Cuando hay grupos mayores es mejor subdividir los grupos. Además, la consigna dada es importante. Conviene clarificar que quien lo desea puede decir "paso" cuando le corresponde el turno, si no tiene una idea que desea aportar.

Nota (2)

Técnica de las dos columnas: Antes de empezar con el análisis de ventajas e inconvenientes es importante pedir a la persona o personas que han lanzado una idea que la expliciten.

Finalmente, están las *técnicas lúdicas para generar conocimiento y confianza* que es preciso utilizar con cierta cautela, sin perder de vista los objetivos y pautas señaladas. Aquí cabe englobar las técnicas que se utilizan en las fases iniciales, para la construcción del grupo, y todas las técnicas destinadas a favorecer una buena relación interpersonal.

5.2. Técnicas basadas en el diseño de los agrupamientos

5.2.1. Técnicas de trabajo cooperativo

El planteamiento cooperativo entiende el grupo como un instrumento para optimizar el rendimiento y surgió, precisamente, como una alternativa de mejora a las organizaciones grupales que favorecen que se complete individualmente la tarea, con poca estimulación de la colaboración, a pesar de trabajar en grupo (Fabra, 1994; Ovejero, 1990).

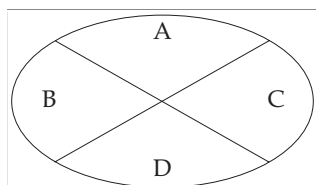
Entre las condiciones que lo definen cabe destacar tres:

1. El trabajo cooperativo requiere una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, de manera que el trabajo de tod@s y cada un@ sea necesario e importante para una realización y consecución eficaces.
2. En el trabajo cooperativo se establecen con claridad las responsabilidades, funciones y tareas individuales que cada un@ de l@s participantes debe aportar al grupo.
3. El trabajo cooperativo supone un replanteamiento del papel de l@s educadores en el diseño, seguimiento y evaluación del trabajo.

TÉCNICAS



⇒ El *jigsaw* es una de las técnicas que mayor influencia ha tenido en el origen y desarrollo del trabajo cooperativo. Conocida como técnica de "rompecabezas", el objetivo es conseguir la colaboración dividiendo la tarea en tantos trozos como personas haya en el grupo.



Originalmente, consistía en organizar grupos de cinco o seis personas que se entremezclan en las primeras fases, de manera que quienes tienen sub tareas iguales comparten materiales para, posteriormente, volver a los grupos iniciales. Sin embargo más que por los aspectos organizativos esta técnica ha perdurado hasta nuestros días, con gran popularidad, por el rompecabeceado de los materiales, hasta el punto de ser uno de los recursos que más frecuentemente se utiliza en las estrategias cooperativas.

⇒ Entre las estrategias cooperativas que mayor difusión han alcanzado en los últimos años cabe destacar la estrategia de los equipos de aprendizaje y la estrategia colaborativa. Ambas se diferencian en un punto clave: el papel de los incentivos competitivos en la estimulación de la colaboración.

⇒ Los equipos de aprendizaje se fundamentan en la idea de que la colaboración y la ayuda a los miembros del grupo se estimula en la medida en que de ello depende el reconocimiento y valoración obtenidos. L@s componentes del grupo tienen delimitadas las tareas y se supone que se ayudarán mutuamente porque se evalúa al grupo teniendo en cuenta los logros de cada un@ de sus componentes.

⇒ La estrategia de los grupos colaborativos hace más hincapié en la colaboración que en los incentivos competitivos y, a menudo, utiliza los proyectos como metodología de trabajo...

Gran parte de los esfuerzos de la investigación cooperativa se han centrado en analizar los efectos de las diferentes estrategias cooperativas y aunque no es fácil asegurar qué tipo de estructura es más adecuada o bajo qué condiciones, sí se han obtenido algunos datos interesantes.

☺ Parece conveniente utilizar diferentes estrategias pedagógicas, en función del estadio o desarrollo del grupo.

☺ Las estrategias colaborativas podrían ser más adecuadas frente a las estrategias cooperativas, basadas en una cierta competición entre grupos, sobre todo, en las primeras fases de trabajo, cuando todavía no se ha construido una identidad de grupo.

5.2.2. Técnicas de estimulación cognitiva

Gran parte del potencial de los grupos se fundamenta sobre el supuesto de que aportan posibilidades de enriquecer el propio punto de vista, adoptando otras perspectivas y contrastándolas (conflicto cognitivo). Esta es, precisamente, la idea subrayada por los enfoques socioconstructivistas, que entienden el grupo como una herramienta que debe estructurarse de manera tal que potencie el conflicto cognitivo o contraposición de perspectivas.

Entre las aportaciones fundamentales de estos enfoques a la comprensión del potencial del trabajo en grupo cabe reseñar dos:

1. La confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes, en ambientes significativos y no amenazantes, parece ser un factor decisivo para explicar los avances que se producen en el desarrollo cognitivo, ya sea lógico, social o moral.
2. Cuando se trabaja en grupo es necesario asegurarse de que se facilitan experiencias de estimulación que favorezcan el conflicto o contraposición de centraciones o perspectivas.

De hecho, una de las mejores aportaciones de estos planteamientos a la construcción de un marco integrador es el estudio de las *condiciones de eficacia para favorecer la estimulación, para que de la interacción en grupo se derive progreso*.

☺ En primer lugar,
se pone de relieve
el papel de los agrupamientos
heterogéneos frente a los homogéneos.

☺ En segundo lugar,
las estrategias de discusión
que utilizan l@s componentes del grupo
así como el tipo y calidad de sus relaciones
parecen ser más importantes que el tipo de agrupamiento.

En la actualidad parece claramente probado que el grado de transacción e intercambio en los diálogos explica en qué situaciones se avanza cuando se trabaja en grupo y en cuáles no. El avance es claro y manifiesto cuando hay un alto grado de transacción entre l@s participantes del grupo, con el uso de estrategias tales como el análisis, el razonamiento crítico par analizar lagunas o contradicciones, o la integración del razonamiento del otro en un razonamiento más amplio. El avance es menor, pero considerable, cuando los intercambios de pareceres se fundamentan en el uso de estrategias de elicitación, tales como el resumen, la petición de información o clarificación y el feed-back, pero no hay prácticamente avance cuando los intercambios se reducen a yuxtaposición de pareceres.

Por otro lado, los grupos forman microambientes que pueden ser decisivos para ayudarnos a entender por qué se avanza en unos casos y no en otros. Hay contextos en que no se produce contraste, bien porque todos están de acuerdo –lo cual a menudo sucede porque el material de discusión no es adecuado– o bien por aspectos relacionales, tales como la complacencia o el dejarse llevar, o porque alguien impone su punto vista. En estas situaciones las posibilidades de avance son prácticamente nulas.

Nota

Grupo heterogéneo es aquel que está compuesto por miembros con capacidades y razonamientos diferentes y homogéneo, el compuesto por miembros con capacidades similares.

5.3. Técnicas de educación socioafectiva y aprendizaje experiencial

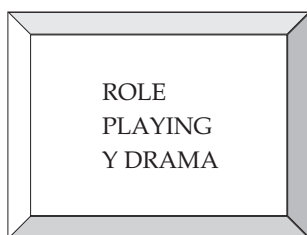
5.3.1. El aprendizaje experiencial a través de actividades dinámicas

La Educación Afectiva utiliza el grupo como contexto para favorecer el desarrollo personal mediante el aprendizaje experiencial. La experiencia personal se convierte en contenido y vehículo de aprendizaje.

La metodología experiencial, se fundamenta en el uso de la propia experiencia para explorar los conocimientos, valores, actitudes, sentimientos compartiendo con otr@s la experiencia mediante el uso de métodos activos, **y tiene tres componentes:**

1. una actividad motivadora practica que es trabajada primero en pequeños grupos y, después en el grupo entero.
2. una reflexión sobre el proceso, mediante estrategias que pueden ser variadas pero que, habitualmente, parten del análisis de casos, ya sea a través del role playing o/y discusión, o el juego (juegos de simulación, juegos cooperativos).
3. unas actividades de consolidación, refuerzo y aplicación de lo explorado.

Las técnicas concretas de la metodología experiencial para favorecer la interacción del grupo y la exploración son muy variadas, pero podríamos agruparlas en dos grandes categorías.



El role-playing y el drama permiten explorar ideas y sentimientos de la vida real través de su representación. En el caso del role-playing se trata de pequeños guiones con papeles a desempeñar que pueden ser más o menos estructurados.

El drama es una técnica mucho más estructurada y compleja que tiene, como contrapartida, un mayor potencial enriquecedor. Normalmente se trata de un texto narrativo elaborado que da conexión a la historia de sus personajes y

que son, a diferencia del role-playing, mucho más complejos que el rol desempeñado. En este sentido, se da mucha importancia a las emociones, el carácter, las relaciones y las pequeñas anécdotas. Lo mismo sucede con el contexto, que está muy detallado y que incluye datos sobre cómo son los lugares en los que se desarrollan las escenas y cuándo o porqué se desarrollan.

En cualquier caso, ambas técnicas mimetizan situaciones de la vida cotidiana y dan mucha importancia a las *condiciones de eficacia* para garantizar una buena exploración, más allá de lo lúdico y anecdótico, maximizando así su potencial.

Entre esas condiciones cabe reseñar tres:

1. Detener las escenas en momentos clave para analizar qué están experimentando los personajes y volver hacia atrás para analizar cómo se llegó a esa situación, con sistemas variados que pueden detener a un personaje, un grupo o el conjunto total.
2. Invertir los papeles o roles desempeñados para favorecer la toma de perspectiva y la empatía, ampliando, así, las posibilidades de exploración enriquecedora.
3. Crear finales alternativos y explorar las consecuencias.



El uso de historias y su posterior discusión es otra estrategia muy utilizada que adopta formas y técnicas diferentes según el objetivo pretendido. Cabe destacar fundamentalmente dos.

- Por un lado, tenemos las pequeñas narraciones o historias de vida que describen situaciones cercanas y detallan cómo piensan o sienten sus personajes, con un estilo narrativo, que facilita la identificación con sus personajes.
- Por otro lado, los dilemas de valor presentan situaciones en las que aparecen dos valores en conflicto, ya sea sobre temas históricos, sociales, escolares o interpersonales, generalmente con el propósito de estimular la toma de perspectiva y el razonamiento.

A menudo ambos tipos de estrategias -las de representación y las de discusión- se utilizan de forma complementaria y en ambos casos las intervenciones de l@s educadores son claves para que no se conviertan en algo superficial. Tienen especial importancia los comienzos. Asimismo, tiene gran importancia el papel de sus intervenciones, facilitando la clarificación de razones (por qué te parece importante) y sentimientos (cómo te sientes), así como estimulando el pensamiento reflexivo y la exploración de las alternativas (qué alternativas hay, qué ventajas y desventajas tiene cada una de ellas, qué otras cosas se podrían hacer...), la toma de perspectiva, la empatía y el razonamiento interpersonal.

5.3.2. *La participación en la experiencia cotidiana*

En los enfoques fundamentados en el modelo crítico de la educación como instrumento de cambio social, el grupo se aprecia como un contexto de aprendizaje "en" y "para la participación". La participación se define como "ayudar a que algo suceda" y lo que se pretende es facilitar que el grupo y las personas del grupo aprendan a valorar lo que sucede a su alrededor como algo condicionado por las maneras de participación elegidas.

De esta manera, el aprendizaje experiencial se entiende en un sentido mucho más amplio que no ha de servir sólo para el desarrollo personal o grupal sino también para el cambio social. Se trata, en definitiva, de capacitar a los miembros del grupo para que sepan capaces de hacer juicios propios y sean responsables en la toma de decisiones sobre cuestiones relacionadas consigo mismos y los contextos en que se desarrollan

El grupo se considera un proceso para avanzar junto@s, que comienza, normalmente, con las ideas y necesidades de sus participantes, y en el cual lo fundamental es que l@s educador@s ayuden a examinar, organizar y sintetizar los descubrimientos dentro de nuevos niveles de comprensión que quedan, así, fundamentados en la propia experiencia.

Actividades

1) Dadas las siguientes situaciones, interpreta y valora la forma de proceder en función de las dimensiones de cohesión y participación en la toma de decisiones, así como la adecuación de las técnicas elegidas. Se trata, por tanto, de explicar la situación, identificar la técnica o técnicas sugeridas o utilizadas, y plantear alternativas, en los casos que estimes oportuno.

1.1. Jon trabaja como jefe de plantilla en la sección de contabilidad de su empresa. Su departamento es responsable de ofrecer información sobre los resultados de las actividades nacionales de las organizaciones de producción y servicio de la empresa. Un día se le comunica el traslado a otro departamento y el anterior director le presenta y le informa cómo funciona lo que será su nuevo departamento. Antes de transcurrido el primer mes, convoca una reunión en la que establecen nuevas reglas sin explicar por qué las considera necesarias. Se comporta como si tuviese la impresión de que no puede confiar en nadie y que tiene que hacer todo el trabajo él mismo.

1.2. Un grupo de 40 personas se junta, por primera vez, para asistir a un seminario. La persona que va a conducir el seminario está pensando plantear al grupo que, puesto que la toma de decisiones participativa es importante, van a decidir entre todos qué sistema de trabajo utilizar. Tiene dudas sobre qué técnica concreta utilizar. Por un lado, le parece que podría utilizar la técnica del foro con la consigna “¿Cómo quieres trabajar en este seminario?” para dar espontaneidad a las intervenciones. Por otro lado, la técnica de las dos columnas le parece muy sugerente.

1.3. El director gerente de una empresa ha asistido a unos cursos de formación para directivos, y decide probar la técnica de trabajo cooperativo. Por ello, reúne a los 5 jefes de sección y les entrega un documento, para que se lo lean, tras una arenga... En la siguiente reunión, plantea, en base al documento de lectura, "qué cambios introducir". El sugiere los suyos y otras dos personas hacen pequeñas matizaciones a su propuesta. El está muy satisfecho y empieza a creer en los beneficios del trabajo cooperativo.

Otro director gerente que ha asistido al mismo curso decide que antes de juntar a sus directivos va a preguntarles individualmente, de manera informal, cuáles son las razones por las que la gente no colabora más en la marcha de la empresa. Ha hecho un listado de todas las cuestiones planteadas por la gente. Después, ha seleccionado la que le parece más fácil de abordar, para empezar, y reúne al equipo. Plantea que cada persona diga de qué se puede encargar para intentar introducir una mejora y quedan en volver a reunirse en el plazo de 15 días.

2) Presenta tres casos, que hayas vivido a lo largo de tu trayectoria, describiendo situaciones de manejo positivo de situaciones de grupo. Después de describir cada una de las situaciones, intérpretalas utilizando los aspectos que hemos desarrollado en el tema.

3) Elabora un decálogo de pautas-guía (no más de diez) que, en tu opinión, pueden servir para regular un sistema basado en el trabajo en grupo. Toma, como contexto concreto, esta asignatura.

Ejercicios de autoevaluación

Responder a las cuestiones planteadas al comienzo del tema.

Bibliografía

Básica

FABRA, M.L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. 2ed. Barcelona: CEAC.

FRANCIA, A. y MATA, J. (1995): *Dinámica y técnicas de grupo*. Madrid: CS.

Complementaria

CIRIGLIANO-VILLAVERDE (1997): *Dinámica de grupos y educación*. 27 edición. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

CONTRERAS, J.M. (1997): *Cómo trabajar en grupo: Introducción a la Dinámica de grupos*. Madrid: San Pablo.

FROUFE QUINTAS, S. (1998): *Técnicas de grupo en animación comunitaria*. Salamanca: Amarú.

GIBB, J.R. (1996): *Manual de dinámica de grupos*. 16 ed. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

NÚÑEZ, T. y LOS CERTALES, F. (1996): *El grupo y su eficacia*. Barcelona: EUB.

OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU.

PALLARES, M. (1993): *Técnicas de grupo para educadores*. 8 ed. Madrid: Pallares.

Tema 4

Competencia personal

Autores: M. Ángeles de la Caba

Índice

Introducción	91
Objetivos	92
1. Planteamiento de competencia personal	93
1.1. La competencia personal como una cuestión compleja	93
1.2. La calidad de la experiencia subjetiva o vivencia como objetivo de competencia	94
1.3. Supuestos fundamentales	95
2. Estrategias para la prevención y la mejora de la competencia personal	96
2.1. El autoconocimiento y las autorregulación como resortes de los procesos de mejora	96
2.2. Estrategias	98
2.2.1. Pensamiento positivo	98
2.2.2. Autorregulación emocional	100
2.2.2.1. El papel de las emociones	100
2.2.2.2. Componentes de la experiencia emocional subjetiva	101
2.2.2.3. Estrategias de regulación emocional	102
2.2.3. Planificación y evaluación de metas	104
2.2.3.1. Importancia de la regulación de metas personales	104
2.2.3.2. Habilidades de autorregulación de la tarea ..	105
3. Condiciones del cambio	109

4. Las habilidades de ayuda y facilitación de la competencia personal	112
4.1. Favorecer la toma de decisiones	112
4.2. Estimular lo positivo	113
5. El autoconcepto y la autoestima como ejes de los procesos de mejora	116
Actividades	120
Autoevaluación	124
Bibliografía	125

Introducción

La competencia personal hace referencia a la capacidad de obtener una buena “calidad de las experiencias” que se vivencian. Básicamente, requiere autoconocerse y ser el artífice regulador de los procesos de cambio y mejora.

Objetivos

- ¿Cuáles son los supuestos que fundamentan los planteamientos psicopedagógicos de competencia personal?
- ¿Qué se entiende por “calidad de experiencia”? ¿Por qué es importante en un planteamiento de competencia personal?
- ¿Cuáles son las estrategias fundamentales para mejorar la calidad de la experiencia o experiencia emocional subjetiva?

1. Planteamiento de competencia personal

1.1. La competencia personal como una cuestión compleja

En base a la literatura psicopedagógica, la competencia personal hace referencia a la capacidad de desplegar los recursos necesarios para desarrollar un buen concepto de sí mismo, estimarse y obrar con autonomía.

En este sentido, cabe señalar algunos rasgos o indicadores que han sido comúnmente señalados para delimitar *el perfil de una buena competencia personal*. Por un lado, la capacidad para analizar cómo inciden la manera de pensar, sentir y comportarse en la satisfacción personal. Por otro lado, la capacidad para valorar los logros, asumir los retos y automotivarse con actitud de afrontamiento, ante las dificultades y los obstáculos, regulando los cambios necesarios para superarlos. En el terreno de las relaciones se asocia con la espontaneidad en la manifestación de emociones y sentimientos, así como con las habilidades para interpretar y manejar adecuadamente los códigos interpersonales.

Por el contrario, el escaso autoconocimiento o las actitudes defensivas y derrotistas ante las posibilidad de cambiar, en sus múltiples manifestaciones (no asumir responsabilidades, depender excesivamente de las opiniones, evitar situaciones nuevas, culpabilizar con facilidad a los demás, tener baja tolerancia a la frustración...) indican una competencia personal escasa.

Sin embargo, la competencia personal es una *cuestión compleja*, máxime si tenemos en cuenta que lo considerado "competente" se define culturalmente, y tiene un carácter histórico relativo. De hecho, los profundos

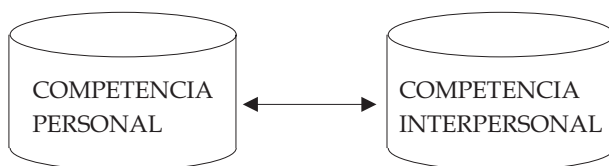
Lectura recomendada

Gergen, K.J. (1992): El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós (1991). "El proceso de saturación social". 90-100.

cambios que están teniendo lugar en el mundo actual plantean serias dudas sobre hasta qué punto podemos seguir pensando en la existencia del “yo” y las “competencias personales” de la misma manera en que lo hemos hecho tradicionalmente.

Algunos fenómenos contemporáneos, tales como la *saturación social* o la *multifrenia* arrojan un buen número de sombras sobre la supuesta identidad personal y la autonomía, presentándonos un panorama que cuestiona el alto individualismo con que se había abordado la interpretación del yo, sobre todo en Occidente.

La competencia personal parece deslizarse hacia las habilidades para manejar la imagen personal en los escenarios públicos, que se fundamentan en un profundo conocimiento y manejo de los lenguajes de la relación. En este sentido, competencia personal e interpersonal o social están estrechamente interrelacionadas. De hecho, podríamos considerarlos como vasos comunicantes: cuanto mayor es una mayor es la otra y viceversa.



Por otro lado, el descontento y la búsqueda de nuevos sentidos del yo en una sociedad que parece facilitar poco la identidad, consciencia y satisfacción personal constituyen un reto no resuelto.

1.2. La calidad de la experiencia subjetiva o vivencia como objetivo de competencia personal

Parece que disponemos de indicios suficientes como para saber que un aumento en la calidad de la experiencia no se consigue, únicamente, gracias a unas buenas condiciones externas. Sin duda son necesarias pero carecen de efectividad, a menos que se trabajen los recursos interiores.

En esta línea, la corriente conocida como “psicología de la felicidad” plantea dos estrategias principales para mejorar la calidad de la experiencia.

Notas

- 1) “saturación social” = situaciones y exigencias sociales de un mundo altamente tecnologizado y cambiante.
- 2) Multifrenia = El yo “coherente” se diluye ante la necesidad de tener que responder a múltiples roles, por desgracia no siempre demasiado conexos.

“La primera estrategia consiste en intentar que las condiciones externas estén de acuerdo con nuestras metas... El otro método por el que podemos sentir más seguridad implica modificar lo que entendemos por seguridad. Si uno espera que la seguridad sea perfecta, reconoce que los riesgos son inevitables y consigue disfrutar en un mundo menos ideal y menos predecible, la amenaza de inseguridad no tendrá tantas oportunidades de estropear su felicidad. Ninguna de esas estrategias es efectiva utilizada aisladamente. Cambiar las condiciones externas puede parecer que funciona al principio, pero si una persona no tiene el control de su conciencia, los viejos temores o deseos volverán pronto. Uno no puede crear un sentido completo de seguridad interior aunque se compre su propia isla caribeña y la rodee de guardaespaldas armados y perros de presa... Y la realidad es que la calidad de vida no depende directamente de lo que los demás piensen de nosotros o de lo que poseamos. Más bien depende de cómo nos sentimos con nosotros mismos y con lo que nos sucede... Hay que mejorar la calidad de la experiencia.”

Lectura recomendada

M.C. (1996): *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona, págs. 74-76.

Por todo ello, desde un planteamiento de prevención y mejora de la competencia personal, el objetivo fundamental es aumentar la calidad de la experiencia subjetiva, y dotar con recursos de autoconocimiento y autorregulación.

1.3. Supuestos fundamentales

El planteamiento de capacitación en competencia personal se fundamenta en dos **supuestos fundamentales**:

- a) Las personas pueden tomar conciencia tanto de sus potenciales recursos como de sus limitaciones, desarrollando mayor control sobre lo que les pasa.
- b) La persona más adecuada para ejercer los cambios es la propia persona. Es decir, el centro de los procesos de cambio debe colocarse en un@ mism@.

2. Estrategias para la prevención y la mejora de la competencia personal

2.1. El autoconocimiento y la autorregulación como resortes de los procesos de mejora

Un plan de competencia personal supone: identificar los pensamientos, sentimientos y comportamientos personales, conocer estrategias para mejorar, establecer planes de cambio, y disponer de los recursos para llevarlos a cabo. Requiere, en definitiva, de dos resortes estrechamente interrelacionados: el autoconocimiento y la autorregulación de los cambios.



Las creencias psicológicas, los valores y las emociones condicionan las metas que nos ponemos, nos hace sensibles a ciertas cuestiones, dirigiendo la atención hacia ellas. Además, influyen sobre nuestras actitudes y conductas en una gran cantidad de situaciones.

Desde esta perspectiva, no cabe duda, de su importancia y ello explica por qué conocer cómo pensamos, sentimos y valoramos es considerado como *aspecto clave* para que la persona aprenda a regular procesos de cambio y mejora.

“Ser consciente significa que ciertos eventos concretos (sensaciones, sentimientos, pensamientos, intenciones) están ocurriendo y que nosotros somos capaces de dirigir su curso.” Aumentar el nivel de conciencia constituye el objetivo central de las estrategias de autoayuda entendiéndose que el aumento de la conciencia supone iniciar un proceso para incrementar las sensaciones y experiencias que resultan satisfactorias.

Lectura recomendable

Cap. 3: “El disfrute y la calidad de vida. M.C. (1996): *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona.

El autoconocimiento consiste en saber deslindar las estrechas y complejas interrelaciones existentes entre pensamientos, emociones y reacciones, para usarlas de manera inteligente.

Básicamente implica tres procesos fundamentales:

- 1) Analizar la forma de pensar, interpretar y valorar, prestando atención a su influencia sobre nuestras emociones y comportamientos.
- 2) Reconocer e identificar cómo nos sentimos y cómo afectan los sentimientos a nuestra manera de interpretar y reaccionar.
- 3) Observar cómo nos comportamos y cómo reaccionamos, analizando los efectos que estos comportamientos producen, ya sea de forma directa o indirecta, sobre nuestros pensamientos y sentimientos.

Nota

En la web de materiales asociados...

En definitiva, lo importante es *conocer el estilo personal*, para ser consciente de cómo funcionan el conjunto de creencias, valores y emociones en diferentes situaciones. Se trata de contestar a cuestiones como

¿en qué me favorece ese estilo?,
 ¿cuándo me beneficia? ¿cuándo no?,
 ¿en qué?,
 ¿cómo puedo ser más habilidoso, fluido y flexible en mi estilo para que me sea favorable en un mayor número de situaciones, de manera tal que responda a mis intereses y a los del equipo donde trabajo?

Es particularmente importante conocer el estilo personal en situaciones variadas. La razón es simple: conocer el “estilo preferido” o “predominante”, es decir aquel con el que mayormente nos identificamos, no es suficiente, porque en situaciones especiales, bien sea por factores internos (cansancio, stress, implicación emocional) o externos, aparece otro estilo: el *estilo secundario* que, es, a menudo, responsable de las escaladas de las situaciones más conflictivas.

Como ejemplo ilustrativo, podemos considerar el caso de una persona para la cual es importante “ser amable”. Habitualmente lo será, pero, si como estilo secundario esta persona tiene un estilo agresivo... en situaciones en que es tratado de forma ruda o injusta... “reaccionará”, perdiendo la perspectiva y el control. Se manifestará enfadado, herido o defensivo, y actuará de forma inadecuada, ya sea por exceso (diciendo lo que no hay que decir o haciendo lo que no hay que hacer) o viceversa, (por defecto).

Tan sólo siendo consciente de ello será posible controlarlo. *Saber analizar los feed-back significativos es, sin duda, un elemento crucial, sabiendo qué pensamos, cómo nos sentimos y reaccionamos ante los mensajes que nos mandan los demás.*

2.2. Estrategias de mejora

2.2.1. Pensamiento positivo

La importancia del *feed back* o *pensamiento positivo* ha dado lugar a una extensa literatura que hace referencia a la importancia de aprender a identificar los pensamientos, bajo el supuesto de que las personas reaccionamos en función de cómo interpretamos las situaciones y si podemos cambiar esas interpretaciones cambiarán también las conductas.

De hecho, la literatura de autoayuda, a menudo, empieza por sugerir un análisis e identificación de aquellas creencias y valores que sustentan las decisiones personales, ya sean éstas conscientes o no, para sustituir las negativas por otras más positivas. Es decir, que lo que se propone no es otra cosa que ser consciente de los mecanismos o resortes cognitivos que socavan el bienestar personal y cohartan un adecuado funcionamiento.

En esta línea, son tradicionalmente utilizadas **las creencias irracionales** propuestas por Ellis.

- Tengo que ser amado o aceptado por todo el mundo.
- Tengo que ser perfecto.
- La gente con la que vivo o trabajo debe ser perfecta.
- Puedo tener poco control sobre lo que me sucede.
- Es más fácil evitar hacer frente a las dificultades y responsabilidades que hacerlas frente.
- El desacuerdo y el conflicto deberían ser evitados a toda costa.
- La gente no cambia.
- El mundo debería ser perfecto y es un desastre que no lo sea.
- La gente es frágil y debe ser protegida de la verdad.
- Las crisis son destructivas, y de ellas no sale nada bueno.
- En algún sitio debe existir el trabajo perfecto, la solución perfecta, el compañero perfecto.
- No debería tener problemas, y si los tengo es un indicador de que soy incompetente.
- Hay una sola manera de ver las cosas: la manera correcta.

El análisis de las **distorsiones cognitivas** es, también, un extendido modo de analizar los patrones de pensamiento negativo, y nos proporcionan la posibilidad de identificar algunos de los errores más frecuentes:

- generalización de lo negativo,
- designaciones globalizadoras negativas,
- pensamientos polarizados y valoraciones extremas,
- autoacusación,
- filtrado o atención selectiva a lo negativo,
- personalización,
- proyección,
- falacias de control que nos llevan a pensar que podemos/debemos controlar hasta los mínimos detalles (hipercontrol) o, por el contrario, considerar que no hay ninguna posibilidad de control sobre lo que nos sucede (hipocontrol).

Lectura recomendada

M. McKay y P. Fanning (1991). Cap. 5: "Distorsiones cognitivas".

Otros autores han puesto el énfasis en analizar los *pensamientos que suelen estar detrás de soluciones ineficaces*

demostrar que tengo razón,
hacerles ver que no se pueden arreglar sin mí,
demostrar(me) que no soy menos que ellos,
echarles en cara el daño que me hacen,
mantener el control de mis emociones,
sentirme protegido,
no complicarse la vida,
hacerles pagar sus errores,
evitar discusiones.

Lectura recomendada

R.J. Álvarez (1999): Cuando el problema es la solución. Bilbao: Descleé de Brouwer. Colección Crecimiento personal (1998), págs. 120-121.

En cualquier caso, lo importante es desenmascarar las creencias psicológicas que, en lugar de favorecernos nos perjudican, y para ello se sugiere analizar, e incluso registrar, situaciones concretas (especialmente las difíciles o problemáticas) en que nos sentimos mal o en que pensamos no haber actuado de la forma correcta, concretando lo que nos decimos a nosotros mismos.

2.2.2. La autorregulación emocional

2.2.2.1. El papel de las emociones

Las emociones son respuestas a los acontecimientos que son significativos para una persona y existe un amplio rango de emociones o respuestas posibles, en función de cómo se interpretan las situaciones, y en función de los códigos culturales.

Un repaso por la enumeración de emociones que habitualmente hace la literatura especializada de ciencias humanas y sociales nos sitúa ante una clara realidad: a menudo las emociones han sido consideradas en su vertiente negativa.

En cualquier caso, desde una perspectiva actual *las emociones no son ni algo malo a reprimir ni algo bueno en sí mismo*. La cuestión estriba en la regulación que se haga de ellas, de manera que redunde en una mayor satisfacción y mejor adaptación para la persona. En esta línea, cabe situar los enfoques de “inteligencia emocional”.

El uso inteligente de las emociones se entiende como control consciente, dando por supuesto que dejarse llevar o rendirse ante ellas, como si nada pudiera hacerse, suele producir insatisfacción y resultados ineficaces.

Desde esta perspectiva, la autoconsciencia se presenta como el primer elemento del control y hace referencia a la capacidad de conocer los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones, canalizándolas en vez de ignorarlas o rechazarlas, para tener experiencias emocionales positivas. A partir de este primer paso, se plantea su autorregulación.

2.2.2.2. Componentes de la experiencia emocional subjetiva

La experiencia emocional subjetiva o vivencia personal tiene *componentes cognitivos, fisiológicos, comportamentales y sociales*.

- ⇒ En primer lugar, *la experiencia subjetiva depende de cómo interpretamos y recordamos una situación*. Las sensaciones-sentimientos surgen, precisamente, de cómo definimos las situaciones. Aprender a reconocer tanto los pensamientos como situaciones con que suelen ir asociadas las emociones constituye, por ello, un objetivo clave si se quiere aprender a manejarlas.
- ⇒ Además, *las vivencias emocionales tienen un importante componente fisiológico* (cambios en temperatura de la piel, ritmo cardíaco, sudoración...), y de hecho todos hemos comprobado el peso que pueden ejercer el hambre, el cansancio, el estrés o el ejercicio físico, tanto en el estado de ánimo como en las emociones personales. Los cambios en la activación fisiológica inciden sobre las emociones y, por ello, constituye, otro objetivo importante.
- ⇒ También las expresiones de conducta, tanto no verbal (expresión facial, volumen y tono de voz...) como verbal inciden sobre las emociones. *Determinados comportamientos favorecen determinadas emociones*. Así, por ejemplo, parece que la intensificación de las emociones va unida a la intensificación de la expresión facial y viceversa.
- ⇒ Finalmente, las emociones son construcciones sociales que se aprenden. En este sentido, si bien es verdad que las emociones tienen una inscripción genética y que ciertas emociones, tales como el miedo, el enfado, la depresión o la satisfacción (llamadas prima-

rias) parecen existir independientemente del contexto sociocultural, lo cierto es que sus manifestaciones varían en función del mismo. El resto de las emociones (denominadas secundarias: culpa, orgullo, gratitud, nostalgia, amor) estarían más condicionadas por las experiencias de socialización y tienen mecanismos aún más variables.

En definitiva, valoramos nuestras emociones, como adecuadas o inadecuadas, nos premiamos o castigamos, en función de reglas que varían según los distintos grupos sociales. Es decir, que a través de la socialización, internalizamos emociones y mecanismos de defensa. Descubrir esos mecanismos sociales constituye el otro gran objetivo en cualquier plan de autoconocimiento y regulación emocional, con el fin de aprender a expresar las emociones de forma socialmente adecuada.

2.2.2.3. Estrategias de regulación emocional

La regulación emocional, en el ámbito psicopedagógico, hace referencia a los procesos para modificar, ya sea fortaleciendo o disminuyendo, tanto la experiencia subjetiva de las emociones como su expresión. Implica saber cómo expresar, de forma adecuada, lo que sentimos y ser capaces, incluso, de controlar lo que sentimos.

Lectura complementaria

I. Etxebarria: La regulación de las emociones.

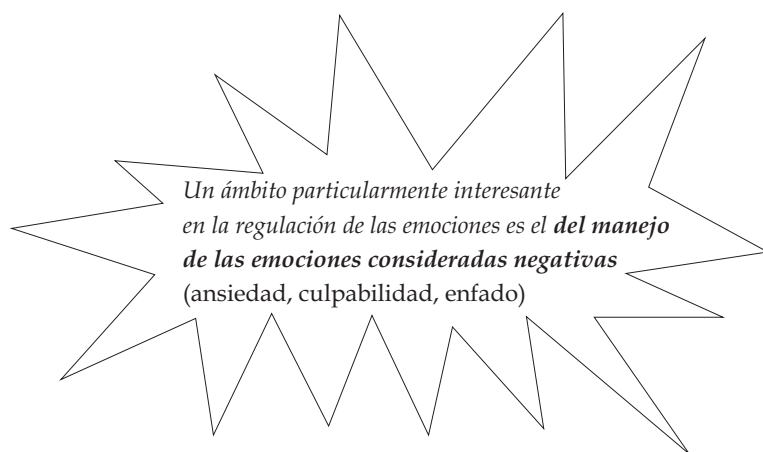
Cambiar lo que sentimos es posible regulando alguno o varios de los elementos que provocan las emociones.

En este sentido, cabe hablar de **tres estrategias fundamentales**

- 1) Modificar las interpretaciones, pensamientos, imágenes activadas por los sucesos emocionales, mediante una reevaluación constructiva, que permita dar un enfoque más positivo a la realidad.
- 2) Regular las reacciones fisiológicas, con métodos variados que incluyen la relajación, el ejercicio físico o los ejercicios de respiración.
- 3) Modificar la expresión de las emociones y los comportamientos asociados.

⇔ En ocasiones basta suavizar o suprimir la respuesta emocional externa para debilitar la experiencia emocional interna, de la misma manera, que, en otras ocasiones, puede ser beneficioso dejar de controlar la emoción (“desahogarse”).

⇔ Más eficaz es saber *seleccionar comportamientos, actividades y situaciones que facilitan la experiencia emocional positiva*. Se trata, en definitiva, de proporcionarse momentos de vivencia gratificante, seleccionando situaciones y actividades que nos resultan agradables, o bien centrando la atención en lo agradable y no atendiendo a lo desagradable, es decir minimizando lo negativo.



⇒ El poder del manejo adecuado del enfado es uno de los aspectos más destacados y está claro que todos tenemos ejemplos de situaciones en los que hemos dañado la relación por un exceso o defecto de control del enfado.

A menudo, se encuentran consignas en la literatura para favorecer el autocontrol de la impulsividad: hacer lo segundo que te venga a la cabeza, identificar los roles negativos que desempeñamos en ciertas situaciones, buscar gente razonable en situaciones no razonables.

También se da una gran importancia a conocer los mecanismos del enfado para saber lo que no es conveniente hacer cuando reaccionamos frente a una persona endadada.

⇒ Con las emociones de ansiedad son necesarias por lo menos tres cosas (Davis, 1990). En primer lugar, encontrar maneras de desactivar la ansiedad (relajación, ejercicio físico, distracción con otra tarea...); en

Nota

Ampliar esta cuestión en la biblioteca de la asignatura.

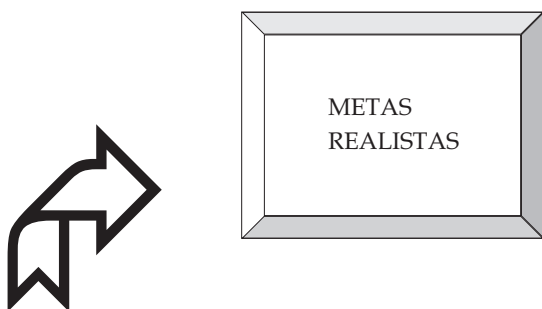
segundo lugar, establecer pequeñas metas, con sus respectivas recompensas y, en tercer lugar, buscar ayuda en el entorno implicando a personas que pueden favorecer el cambio positivo.

Sin duda, cada cultura tiene sus propios códigos sobre lo que se puede expresar emocionalmente y sobre cómo expresarlo. La adecuación de las estrategias de autorregulación emocional dependen, en gran parte, del tipo de emoción que se pretende controlar, los objetivos personales y la valoración del contexto situacional. En la expresión y manejo de las emociones, como en cualquier otro ámbito, los criterios culturales, las relaciones interpersonales y los objetivos que uno se establece limitan las posibilidades de lo que puede considerar eficaz.

2.2.3. Planificación y evaluación de metas

2.2.3.1. Importancia de la regulación de metas personales

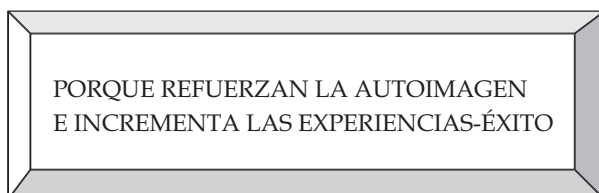
Las experiencias de éxito constituyen, sin duda, uno de los factores más decisivos en el desarrollo de la competencia personal. El manejo adecuado de las metas personales es decisivo tanto para la construcción de un buen autoconcepto como para el despliegue eficaz de habilidades de autonomía.



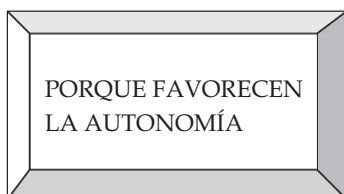
Por una parte, *saber establecer metas realistas* garantiza un nivel adecuado de éxito que potencia y refuerza la *autoimagen personal* y las *expectativas de éxito ante situaciones futuras*. En este sentido, James, uno de los primeros precursores en el estudio del autoconcepto, ya destacó la importancia de las evaluaciones personales con una sencilla fórmula: $\text{autoestima} = \text{éxitos} / \text{expectativas}$.

En definitiva, aprender a regular el nivel de dificultad de los objetivos que nos marcamos es clave, porque de ello depende el éxito o el fracaso, así como las sensaciones que de ello se derivan. Si los objetivos no se alcan-

zan conducirán a un exceso de experiencias de fracaso, y, en el otro extremo, un éxito demasiado fácil, sin esfuerzo alguno es también problemático. Así pues, unos criterios poco realistas pueden serlo tanto por exceso como por defecto.



Por otro lado, aprender a planificar y evaluar las metas es una de las competencias personales a las que más atención ha prestado la literatura psicopedagógica de las últimas décadas, entendiéndose que constituye un instrumento *para favorecer la autonomía*. Precisamente, por ello, el aprendizaje de habilidades de autorregulación constituye uno de los aspectos claves en el entrenamiento de competencia personal.



2.2.3.2. Habilidades de autorregulación de la tarea

La autorregulación se plantea como capacidad para regular los procesos que permiten responder tanto a las propias metas como a las demandas externas, sobre todo, cuando éstas son importantes para la persona (Sanz de Acedo, 1998). La persona con habilidades de autorregulación, se plantea cómo hacer lo que considera importante, se cuestiona si lo está haciendo bien, se interesa por lo que falla y las posibilidades de rectificar.

Más que de una habilidad se trata de conjunto de habilidades dirigidas hacia la consecución de los objetivos, mediante la planificación, realización y evaluación de las acciones, que pueden ser organizadas y ordenadas en tres grandes bloques, teniendo en cuenta la secuencia temporal (antes, durante y después de las acciones).

LAS HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN EN LA FASE INICIAL: HABILIDADES PREVIAS A LA ACCIÓN

1. La deficiencia de metas

⇒ Estas habilidades hacen referencia a la *identificación de demandas o problemas, y saber hacerlo correctamente*, implica considerar toda la información disponible, buscando información adicional, sobre todo, cuando las demandas son externas y están poco claras. En este proceso, a menudo surgen dificultades para definir con exactitud y concreción en qué consiste la situación problemática.

⇒ Sin embargo, la identificación de una demanda o problema no es suficiente y es necesario, que una vez delimitada o definida la cuestión problemática o la tarea, la persona sea capaz, *además, de precisar los objetivos que desea alcanzar*. Es decir, que tenga en cuenta todos los datos disponibles y precise dónde quiere llegar o qué quiere lograr: cuál es su meta.



En este segundo momento, *dos son las dificultades* más habituales que es necesario trabajar, de forma sistemática, para que sea posible una definición adecuada:

- controlar la impulsividad (suponer, preguntar...) hasta tener la información completa
- el exceso de reflexividad que impide la concreción.

Los objetivos o metas establecidos tienen que cumplir varias condiciones

Por un lado, tienen que servir como criterios para saber si la demanda ha sido atendida o el problema resuelto, con un nivel de objetividad tal que sea visible y claro, no sólo para quien los establece sino para cualquier persona. Por otro lado, deben ser realistas, es decir, alcanzables (claros).

2. Habilidades para la planificación de la acción

Se requiere capacidad para generar alternativas, prever las posibles consecuencias de cada alternativa, sopesando pros y contras, descartar alternativas con razones conscientes, y elaborar la alternativa con los pasos que se van a dar y los plazos.

La planificación es una fase crucial y de gran complejidad que puede tratarse mediante modelos y técnicas que conocemos como de Resolución de Problemas.

HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN: MIENTRAS SE DESARROLLA LA ACCIÓN (FASE INTERMEDIA DE MONOTORIZACIÓN)

Teniendo hecha la planificación se abre un circuito compuesto por tres procesos encadenados. El circuito formado por estos tres procesos (dirección, control y rectificación) es vital en la autorregulación y, por tanto, en la autonomía personal.



*dirigir el curso de la acción mientras la realizamos,
*controlar permanentemente el rumbo de la misma,
*rectificar en caso de errores, dificultades o imprevistos,



El control permanente de la acción consistirá en ir observando si el tiempo es suficiente, si disponemos del material adecuado, etc. En general se trata de un proceso casi automático de autoobservación. El sistema de control, la autoobservación en otras palabras, permite detectar los posibles errores, dificultades o imprevistos que desvían el rumbo previamente planificado para la acción y pasar así al siguiente paso: la rectificación.

Establecer procesos de cambios

- 1) identificar en qué nivel está la dificultad y recoger datos precisos que permitan conocer en qué momentos y en qué circunstancias se produce, teniendo en cuenta los tres niveles (pensamiento, sentimientos y comportamientos). En este sentido, suele ser de ayuda llevar un registro o diario durante un corto período de tiempo.

- 2) examinar las posibles soluciones, que va estrechamente unido al nivel de dificultades. Puede ser preciso cambiar algunas maneras de pensar irrealistas o distorsionadas, ajustar las metas. O cambiar ciertos comportamientos y contextos.
- 3) Ensayar y probar otras alternativas.

HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN DESPUÉS DE LA ACCIÓN (FASE FINAL)

La evaluación consiste en comparar los resultados reales con los previstos o esperados, en función de las metas establecidas y contiene dos momentos claves, que definen de manera muy especial la capacidad de autorregulación:



1. La autoevaluación. Difícilmente se puede ser autónomo si al finalizar una demanda o tarea uno no se pregunta explícitamente lo que se ha hecho bien y lo que no. De hecho, en la dependencia del juicio-evaluación externa es donde aparece un contrapeso a la autonomía personal: a mayor dependencia, menor autonomía.

2. El autorreforzamiento. Tendemos a repetir los comportamientos que conducen a consecuencias gratificantes que cuando son administradas por uno mismo favorecen la autorregulación.

Finalmente, hay que destacar que adquirir las habilidades de autorregulación, incluso entrenar los procesos cognitivos y conductuales implicados, no garantiza automáticamente el buen funcionamiento, aunque sí es una contribución imprescindible. Del mismo modo que entrenarse pisando y soltando el acelerador no garantiza una buena conducción.

3. Condiciones del cambio

La competencia personal se define, a menudo, como capacidad de control y autoayuda, lo cual significa

- 
- 1) creer en la posibilidad del cambio,
 - 2) tener habilidades para generar cambios,
 - 3) identificar la discrepancia entre lo que se quisiera alcanzar y el punto en el que se está,
 - 4) especificar resultados y objetivos deseables, así como los pasos necesarios para alcanzarlos,
 - 5) actuar para llevar a cabo planes,
 - 6) ser consciente de la posibilidad de redirigir las acciones para el logro de las metas,
 - 7) facilitar que otras personas tomen el control de sus procesos de cambios.
- 

Es importante tener en cuenta varias condiciones, en relación con la dinámica de los cambios.

- 1) Un cambio supone introducir elementos nuevos que permitan actuar de forma diferente y vislumbrar las cuestiones, ya sean personales o interpersonales, desde otras perspectivas.

Una estrategia decisiva para la resolución eficaz de una dificultad, ya sea personal o interpersonal, pasa por el análisis minucioso de las soluciones

que se han estado intentando previamente. En este sentido, una aportación interesante de ciertos movimientos psicológicos radica en su máxima de “si lo que estás haciendo no funciona prueba algo diferente”, y no funciona si ya se ha repetido con los mismos resultados.

Es especialmente importante, conocer el estilo personal que utilizamos. Hay dos modos de mirar y analizar cualquier cuestión: una racional y una emocional, sin que ninguna de ellas tenga que ser superior. Lo importante es ser consciente de cómo las usamos para mejorar y maximizar aquellas que menos usamos. El autoconocimiento nos da la posibilidad de revisar las experiencias pasadas, revitalizar las presentes y replantearse las experiencias futuras.

2) *Los cambios son lentos, por lo cual es preciso establecer cambios mínimos, y aumentarlos progresivamente, aprovechando los recursos presentes existentes. Además, es importante no olvidar la necesidad de cambios a niveles múltiples.*

Cualquier cambio que sirva para romper lo que habitualmente denominamos “círculo vicioso” puede ser adecuado, pero no será duradero y eficaz, a menos que incluya cambios progresivos en los otros niveles.

Por ejemplo, de poco servirá empezar a realizar ciertas actividades “diferentes” que aumenten el nivel de gratificación cuando una persona está afrontando problemas depresivos, si no se producen cambios de segundo orden, en el nivel de creencias, introduciendo elementos nuevos en las ideas y las expectativas.

3) *Cuando se quieren utilizar estrategias de competencia personal, como sucede si cualquier otra estrategia de desarrollo sociopersonal, conviene no olvidar que no basta con el nivel meramente informativo (comprender intelectualmente cómo desarrollar una habilidad).*

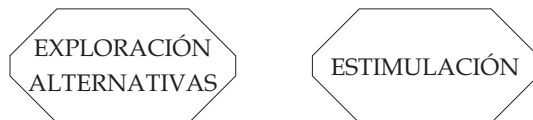
No basta con entender en qué consiste una estrategia o habilidad concreta. Además, es necesario saber cómo llevarla a cabo y apreciar la posibilidad de poder usarla.

Finalmente, es preciso saber diferenciar cuándo y en qué contextos usar las diferentes estrategias, lo cual en gran parte responde a un proceso de ensayo y error. Esto equivale a integrar la información y utilizar las habilidades en el momento oportuno, considerando la historia de las relaciones, el momento presente y lo que se quiere conseguir en el futuro.

4. Las habilidades de ayuda y facilitación de la competencia personal

Las habilidades de ayuda hacen referencia a la capacidad para estimular lo positivo en los demás, y favorecer que tomen sus propias decisiones.

Es decir, se trata de saber infundir a la otra persona confianza en sí misma y en sus posibilidades/recursos para dirigir el curso de sus procesos de mejora en la competencia personal.



4.1. Favorecer la toma de decisiones

Interpretamos la realidad según nuestros propios esquemas y tendemos a esperar que los demás apliquen los mismos códigos. A menudo, esto se convierte, a pesar de las buenas intenciones, en una expectativa, más o menos clara, de lo que “el otro” tiene que hacer.

No cabe duda de que decirle a la otra persona, más o menos explícita o sutilmente, lo que “debe hacer” le ayuda poco a tomar decisiones por sí misma o confiar en sus propios recursos.

En este sentido, la habilidad de ayudar a la otra persona a que sea ella misma quien toma sus propias decisiones se considera uno de los facto-

res externos que mayormente pueden contribuir a potenciar su competencia personal.

	Esta habilidad requiere ser capaz de deslindar "A QUIÉN PERTENECE EL PROBLEMA",	
--	---	--

En algunas ocasiones, el problema le pertenece claramente a la otra persona, y, lo hábil es escucharle y facilitarle la reflexión sobre alternativas de solución, para que pueda sopesar ventajas y dificultades de cada una.

	ASIMISMO, REQUIERE DIFERENCIAR LOS DIFERENTES NIVELES DEL PROBLEMA	
--	---	--

En otras ocasiones, conviene diferenciar, al menos, dos niveles de problema. Por un lado, el nivel o problema de la persona o personas que tienen las dificultades directas y el nivel del problema que tiene la persona/s cercanas, en cuanto a cómo les afecta. En estas ocasiones, la delimitación previa de la percepción y las emociones de cada parte es fundamental, antes de pasar a un proceso de exploración de alternativas.

4.2. Estimular lo positivo

Estimular lo positivo es importante porque constituye un instrumento clave para favorecer la seguridad y estima de la otra persona, así como para generar un buen clima de relación.

Características de la estimulación

- | |
|--|
| 1. Se trata, en definitiva, de apreciar los pequeños éxitos y los progresos graduales, favoreciendo el esfuerzo constante. |
|--|

Cuando la tarea o el objetivo no se consigue, siempre podemos valorar los logros parciales y el esfuerzo: "Te has esforzado y has mejorado", "es

verdad que no lo has logrado pero has mejorado y eso también es importante”, “Has pasado mucho tiempo pensando en esto y se nota que has trabajado”.

2. Acentuar lo positivo e intentar buscar aquello que está bien.

Es una cuestión de énfasis. De hecho, incluso en aquellas situaciones en que la tarea es deficiente o hay errores existen cosas que pueden ser valoradas y que estimulan a la mejora. Una persona puede equivocarse, hacer algo mal pero, también, en esas situaciones es posible pedir los cambios de una forma estimulante.

3. Valorar los errores como parte del proceso de aprendizaje.

Sin duda alguna, es ante las dificultades y los obstáculos donde mayormente surge la posibilidad de estimular. Mantener una actitud positiva de que lo importante es intentarlo anima a sentir que se puede mejorar con esfuerzo. Asimismo, conviene no olvidar que aceptar y reconocer los propios errores nos convierte en modelos de estimulación, haciendo más verosímil aquello de que los errores no son lo único a valorar.

4. Ayudar a mejorar, dando posibilidades y alternativas de cambio.

Para ello es importante evitar volver al pasado o evocar el futuro y centrarse en el presente, ayudando a la otra persona a pensar o sugiriendo ideas cuando está excesivamente bloqueada.

5. Mostrar aceptación y revisar las expectativas.

Generalmente las expectativas tienden a cumplirse y, por ello, es importante revisarlas. Hay que cuidar, muy especialmente, los mensajes no verbales, porque si bien pueden servir para estimular también pueden servir para desanimar. Todos somos conscientes del valor estimulador de una

sonrisa, cuando es auténtica, pero sabemos, también, que se puede desanimar y transmitir expectativas negativas evitando mirar a los ojos, o dando golpes con los pies, por ejemplo

Hay muchas maneras de mostrar aceptación. Puede ser una sonrisa, una aprobación silenciosa o un reconocimiento explícito: "Lo has hecho lo mejor que has podido y eso es lo que cuenta". Sobre todo, hay que ser muy cauteloso con las coletillas, tales como "está bien... pero", "¿Ves lo que puedes hacer cuando lo intentas?", "ya era hora"

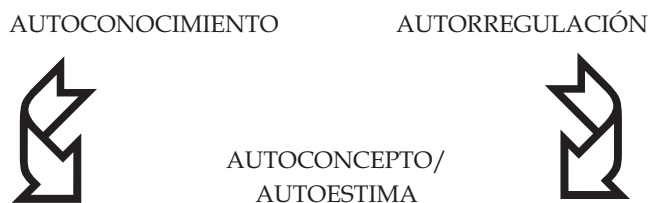
6. Confiar en la otra persona y potenciar su capacidad de cambiar por sí mismo.

En este sentido, saber estimular, desde el punto de vista educativo, y, sobre todo, como habilidad de ayuda, significa favorecer que la otra persona sea capaz de planificar un proceso donde va aumentando las tareas progresivamente.

7. Buscar formas de apoyo: amigos, compañeros

5. El autoconcepto y la autoestima como ejes de los procesos de mejora

Todas las teorías coinciden al destacar que una mayor consciencia de cómo influyen nuestros pensamientos, sentimientos y comportamientos, puede favorecer un mayor control que redundará en una mayor satisfacción personal y una mejor relación. Existe, también, un importante grado de acuerdo en cuanto a cómo se pueden mejorar estas habilidades. Asimismo, parece innegable que la autoestima personal es un factor mediador decisivo, que es preciso tener en cuenta.



Un repaso por la literatura psicopedagógica del autoconcepto pone de manifiesto que existe una cierta confusión en el uso de términos. Algunos prefieren el término de autoconcepto o autoestima, mientras que otros los toman como sinónimos. Gran parte de la confusión se debe a la existencia de diferentes marcos explicativos y el grado de énfasis que se concede a los aspectos cognitivos, afectivos o conductuales.

En los últimos años se ha desarrollado una línea globalizadora que entiende el autoconcepto como el conjunto de actitudes hacia uno mismo y que resuelve, en gran parte, el problema, al recoger todos estos aspectos.

El autoconcepto, entendido como actitud, tiene **tres dimensiones** que son claves cuando nos planteamos su análisis, prevención y mejora.

1. La dimensión o componente cognitivo.

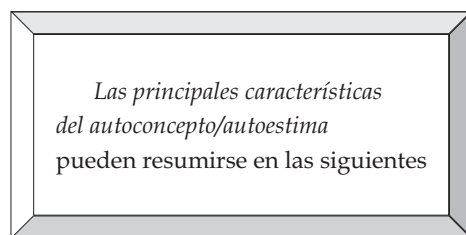
Equivale a la teoría que la persona elabora sobre su propia identidad (*conjunto de creencias sobre las características, cualidades, capacidades, habilidades, límites y valores así como el grado de importancia, prioridad o centralidad que se les concede*). Suele identificarse con “autoconocimiento”.

2. La dimensión o componente afectivo.

Se refiere a la valoración, positiva o negativa, de los aspectos que definen la propia identidad, y que podría identificarse con el grado de autoestima.

3. El componente motivacional o dimensión conductual.

La autoimagen va unida a valoraciones, positivas o negativas, que condicionan las actitudes y las conductas, hasta el punto de que tendemos a elegir aquellas conductas y situaciones que son más acordes con nuestro autoconcepto previo.



1. Es un todo organizado de experiencias

2. Proporciona un marco de referencia para la percepción, organización e interpretación de las experiencias,

pasadas, presentes y futuras, tanto intrapersonales como interpersonales; es decir que condiciona no sólo cómo nos percibimos y

sentimos a nosotros mismos sino también cómo interpretamos a los demás, desde nuestro marco de referencia.

3. Se genera a través de un proceso de aprendizaje,

producto de la propia experiencia vital y de la interacción con el medio sociocultural. De alguna manera, el autoconcepto se aprende en función de las condiciones y lógicamente esto es válido para cualquier momento vital pero aún más, si cabe, para los periodos de formación y construcción de la identidad personal. Tienen un papel particularmente relevante los “otros significativos” en a) la creación de vínculos de pertenencia e identificación, b) el reconocimiento y la aceptación de la singularidad, c) la generación de sentimientos de pertenencia y de control.

4. Tiene un carácter dinámico,

en cuanto que es susceptible de ser modificado por las nuevas experiencias y evolutivo, es decir, sujeto a ciertos ciclos o etapas. Hay, por ello, una cierta tendencia a que el autoconcepto incluya aspectos más psicológicos y sociales a medida que la persona se acerca a la adolescencia. A partir de este momento es, también, cuando se pueden percibir mayores dificultades de autoestima, dada la permeabilidad hacia la opinión de las personas cercanas.

5. Actúa como pantalla selectiva cuya permeabilidad viene determinada por la historia personal.

En condiciones estresantes, la pantalla se convierte en una barrera que estrecha el campo perceptual, impidiendo afrontar nuevos retos.

Por ello, cuando una persona se resiste en una situación nueva podemos sospechar que está intentando salvaguardar su imagen y debemos considerar que tan sólo bajo condiciones de gran seguridad

podría bajar los escudos para acomodarse a las nuevas experiencias.

6. Tiene una estrecha interrelación con las necesidades personales.

Una buena autoestima depende de tener las necesidades psicológicas básicas cubiertas. En este sentido, se puede decir que sentirse seguro, aceptado e integrado en los grupos significativos favorece el autoconocimiento, la autoestima y la autoeficacia.

7. Es multidimensional,

en el sentido de que si bien cabe hablar de un autoconcepto o autoestima general, que va más allá de la mera suma de sus partes. Existen múltiples aspectos a considerar (físico, activo familiar, escolar, social, psicológico...).

Actividades

1. Interpreta los siguientes casos

Jon se pone enfermo cada vez que tiene que presentar un trabajo delante de sus compañeros. En realidad tiene incluso dificultades para terminar los trabajos. Después de pasar mucho tiempo leyendo y preparando tiene verdaderas dificultades cuando tiene que escribir. A menudo le sucede que no consigue ni escribir un sólo folio sin corregirlo inmediatamente, para terminar tirándolo a la papelera.

Maider tiene unas estupendas capacidades para pintar. Hace unos dibujos muy bonitos y tiene una gran facilidad para terminar uno y empezar otro. Sin embargo, no parece muy satisfecha. Es como si no estuviera contenta con nada de lo que hace.

Maite es puntual, responsable y trabajadora. Frecuentemente, utiliza su tiempo libre haciendo tareas y trabajando. Sus compañeros le aprecian mucho y suele ayudarles con sus tareas, incluso se las hace. Sin embargo, le cuesta trabajar en equipo y cuando tiene que hacerlo asume mucho más trabajo del que le corresponde. Parece como si ella trabajara más que los demás y dice que disfruta haciéndolo, que le gusta.

2.**2.1. Identifica las distorsiones cognitivas que aparecen y, después, plantea la alternativa en términos de pensamiento positivo**

Un grupo de amigas quedan para realizar un viaje en común y una de ellas propone ir a una agencia que conoce. Al llegar al sitio de destino las cosas salen peor de lo que esperaban	"Si yo no hubiera dicho nada de lo de la oferta, no hubiera pasado nada".	
La madre está en la cama enferma	"No serán capaces ni de comer"	
En un trabajo en grupo, al terminar el trabajo se realiza una conclusión poniendo los pros y los contras sobre cómo se ha llevado	Seguro que los contran por mí")	
Un alumno sale a exponer un trabajo en la tarima y se confunde en un pequeño detalle	Me ha salido fatal. No lo he sabido exponer, seguro que todo el mundo se ha fijado en ello	

2.2. Plantea, utilizando un cuadro similar, una situación (con la distorsión cognitiva y el pensamiento positivo corrector)

--	--	--

3. Texto de trabajo

Lucien Auger (1992): Ayudarse a sí mismo aún mas. Santander: Sal terrae. Cap. 4.

“Paradójicamente, el temor a no tener éxito puede producir dos efectos contrarios: la hiperactividad y la hipoactividad. En el primer caso, la persona actúa demasiado; en el segundo, demasiado poco.

La persona obsesionada por el temor al fracaso puede recurrir a imponerse un ritmo de trabajo agobiante, reprochándose sus más mínimos momentos de falta de atención y de creatividad y trabajando como un poseso para acallar en su interior la voz que no deja de repetirle que no vale nada si no consigue tener éxito en todo cuanto emprende. Esa persona apenas se concederá descanso ni se tomará vacaciones, y le quitará horas al sueño (un sueño, por lo demás, bastante agitado). ¡Ojo! No hay que confundir a este individuo con el que experimenta un auténtico placer en trabajar a tope, pero sin hacer del éxito la medida de su valor personal. El perfeccionista, en cambio, apenas obtiene placer de su trabajo y está casi siempre insatisfecho de su rendimiento, que compara desventajosamente con el de los demás. Lo que él hace con tanto esfuerzo nunca le parece lo bastante bueno, y siempre está volviendo a su trabajo para mejorarlo todavía más. Esta forma de actuar le hace con frecuencia llevar una vida desequilibrada, de la que determinados elementos están ausentes casi por completo. Rara vez tendrá tiempo para entregarse a actividades de ocio, cultivar un “hobby”, “perder” el tiempo conversando sin más finalidad que el placer de la mera conversación, contemplar la naturaleza o interesarse por algo carente de utilidad práctica inmediata. Paradójicamente, a pesar de la energía que invierte en sus actividades, suele ser poco eficaz y productivo, porque trabaja sometido a la tensión de creer que debe tener éxito y sobresalir a toda costa. Dicha energía consume inútilmente una gran parte de sus energías, como sucedería con un automóvil al que se intentara hacer avanzar mientras se pisa el freno. El perfeccionista suele ser reacio a tomar parte en actividades que le obliguen a competir directamente con otros: deportes, concursos, exposiciones... Todas esas cosas le repugnan, porque significan otras tantas ocasiones en que su rendimiento podría ser comparado de manera desventajosa con el de los demás. Por eso tenderá a la soledad, al aislamiento y a cerrarse en sí mismo, lo cual no le impedirá, por otra parte, inventarse rivales imaginarios a los que debería “machacar”...

Ya no recuerdo quién me enseñó que en esta vida hay dos máximas fundamentales, pero que lo importante es no confundirlas a la hora de usar-

las. La primera es: "No cedas". La segunda "Déjalo". No cedas, cuando se trata de aprender a comportarte de una manera nueva, inicialmente difícil quizás, pero que promete llevarte a vivir de un modo más agradable. No escatimes tus esfuerzos ni huyas de la dificultad. Sin embargo, cuando te veas enredado en ...la red de los "debo"... "no debo", "tengo que", "no tengo que" déjalo.

- a) Cómo se relacionan, en tu opinión, la hiperactividad y la hipoactividad con el autoconcepto.
- b) Piensa y fíjate en situaciones en que se manifiesta hiperactividad, tal y como las plantea el autor. Describe algunos casos, narrando brevemente la historia de cada caso.
- c) Poner estas historias en común con el grupo y seleccionar un par de ellas. Plantear las estrategias de lo que se podría hacer para mejorar el problema desde dos puntos de vista.

– si tú fueras una persona que quiere ayudar a alguien que tiene este problema.

– si tú estuviéras en el lugar de la persona que tiene el problema.

4) Pregunta a diferentes personas qué tipo de situaciones les producen tristeza, ansiedad, miedo, enfado, inseguridad y frustración, así como qué es lo que hacen cuando tienen esas emociones. Pídeles que te cuenten alguna situación concreta y trata de averiguar en qué nivel está el problema (pensamiento, sentimiento, emoción).

Autoevaluación

Contestar a las preguntas planteadas en los objetivos del tema.

Bibliografía recomendada

Básicos

R.J. Álvarez (1999): Cuando el problema es la solución. Bilbao: Descleé de Brouwer. Colección Crecimiento personal (1998).

M. Miceli (2000): La autoestima. Madrid: Acento Editorial.

Complementarios

M.C. (1996): Fluir (flow): una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós (1990).

Davis, M.; McKay, M. y Eshelman, E.R. (1985): Técnicas de autocontrol emocional. Barcelona: Martínez Roca.

McKay, M. y P. Fanning (1991): Autoestima: evaluación y mejora. Barcelona: Martínez Roca (1987).

Gergen, K.J. (1992): El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós (1991).

Tema 5

Competencia interpersonal

Autora: M. Ángeles de la Caba

Índice

Introducción	129
Objetivos	130
1. Planteamientos de competencia interpersonal	131
2. Principales estrategias y habilidades de competencia interpersonal	136
2.1. Planteamiento integrador para el aprendizaje de habilidades interpersonales	136
2.2. Los códigos de las relaciones interpersonales	137
3. Estrategias de facilitación comunicativa	140
3.1. La escucha activa	140
3.2. Mensajes yo	143
4. Estrategias de autoafirmación	145
4.1. Estilos de autoafirmación	145
4.2. Condiciones de eficacia de la asertividad	149
4.3. Ámbitos de asertividad	150
5. Estrategias de resolución de conflictos y negociación	153
5.1. Afrontamiento y negociación	153
5.2. Habilidades que fundamentan la capacidad de negociación	154
5.3. La adecuación de las estrategias de negociación en función del contexto	156
6. ¿Por qué no es suficiente un planteamiento integrador de competencia basado en el entrenamiento en estrategias y habilidades?	159

6.1. Principales problemas	159
6.2. Evolución de planteamientos	160
6.2.1. Los modelos de habilidades	160
6.2.2. Los modelos de procesos	161
6.2.3. Los modelos sistémicos	162
Actividades	166
Autoevaluación	169
Bibliografía	170

Introducción

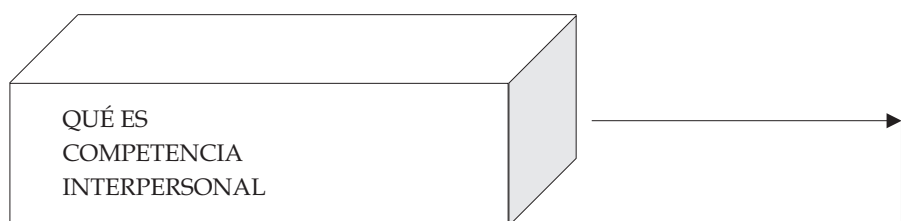
La capacidad de mantener relaciones interpersonales, que sean, a la vez, satisfactorias y eficaces requiere un conjunto de habilidades complejas: interpretar adecuadamente las relaciones, manejar de forma correcta los códigos verbales y no verbales, así como seleccionar correctamente estrategias de interacción. Sin embargo, la competencia relacional no se limita a conocer y utilizar un amplio repertorio de habilidades.

Objetivos

- ¿Cuáles son los planteamientos psicopedagógicos más importantes sobre competencia interpersonal? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian entre sí?
- ¿Cuáles son las principales estrategias interpersonales que plantea la literatura psicopedagógica?
- ¿Cuáles son los registros que comparten todas y cada una de las estrategias planteadas?
- ¿Por qué no es suficiente con un planteamiento integrador de habilidades interpersonales? ¿Cuál es la alternativa?

1. Planteamientos de competencia interpersonal

Como punto de partida, asumimos que la competencia interpersonal hace referencia a la capacidad para mantener interacciones positivas y lograr relaciones de satisfacción mutua. Sin embargo, y a pesar de su importancia (mantener buenas relaciones constituye uno de los principales predictores de ajuste personal y social), *la delimitación de lo que se entiende por tener una buena capacidad no es fácil, como tampoco lo es diseñar planteamientos educativos que preparen y capaciten para su desarrollo.*



De esta manera, la necesidad de precisar qué se entiende por competencia interpersonal, así como las habilidades y valores en juego, dentro de un marco de Educación Afectiva nos sitúa ante un panorama complejo, que es necesario abordar. Sobre todo por una razón: *el marco teórico adoptado condiciona no sólo la forma de entender la competencia interpersonal sino también los aspectos que se enfatizan y consideran como relevantes en los programas educativos de mejora.*

En la literatura psicopedagógica existe una gran variedad de términos para hacer referencia a la competencia interpersonal o social ("habilidades sociales", "habilidades de vida", "habilidades de comunicación", "habilidades de resolución de conflictos", "competencia social"; "habilidades democráticas", "habilidades ciudadanas").

Esta variedad no hace sino poner de manifiesto la existencia de diferentes concepciones psicoeducativas sobre el origen y desarrollo de las habilidades interpersonales. Podríamos decir que *existen tantas definiciones y planteamientos como perspectivas o modelos consideremos.*



Las bases conceptuales de la teoría del Aprendizaje Social han servido para desarrollar el enfoque de "habilidades sociales".

Competencia interpersonal es sinónimo de habilidades sociales, que se definen como "aquellas conductas o comportamientos que, en una situación dada, predicen importantes resultados sociales tales como:

- 1) la aceptación de los iguales y la popularidad,
- 2) los juicios positivos de "los otros significativos",
- 3) otras conductas sociales que correlacionan con la aceptación de los iguales o de los otros significativos".

La delimitación de cuáles son los comportamientos considerados socialmente hábiles, se lleva a cabo en base a los resultados de las investigaciones psicológicas, que indican, precisamente qué conductas de relación correlacionan positivamente con una mejor aceptación de los iguales y de los otros significativos.

Desde el punto de vista del enfoque de habilidades sociales, el quehacer fundamental radica, precisamente, en delimitar qué comportamientos concretos, qué microhabilidades, facilitan una mejor adaptación y aceptación en diferentes contextos.

En este sentido, una de las mejores aportaciones de estos planteamientos radica en la descripción exhaustiva de "*menús de habilidades*" para diferentes edades, graduados, incluso, por niveles de complejidad.

En cualquier caso, y a pesar de que la edad o los contextos de aplicación introducen matices, lo cierto es que en estos menús se produce, habitualmente un aprendizaje graduado de habilidades que, van desde las habilidades sencillas hasta las más complejas.

Entre las habilidades sociales simples se incluyen las relacionadas con las convenciones sociales, cuyo carácter gratificador en la relación, facilita una mejor adaptación y aceptación por parte de los demás.

Así escuchar, presentarse y presentar a otras personas, iniciar y mantener una conversación, pedir por favor las cosas y dar las gracias, hacer un cumplido o saber reconocer lo positivo, constituyen ejemplos de lo que se entiende por habilidades sociales simples.

Por lo que se refiere a las habilidades sociales complejas, la inmensa mayoría gira en torno al estilo de comunicación y resolución de conflictos interpersonales.

En los últimos años se ha producido una cierta tendencia a agruparlas en torno a las habilidades de autoafirmación asertiva para saber decir que no, recibir o hacer una crítica, responder a la hostilidad o el enfado, por citar algunos de los ejemplos más habituales.

Además de estos dos grandes bloques de habilidades, los programas educativos para la prevención y la mejora de las habilidades sociales suelen incluir otros módulos relacionados con la mejora de habilidades cognitivas y emocionales, tales como habilidades de afrontamiento del stress o habilidades de planificación.

Esta tendencia es clara en los programas más recientes, que han evolucionado desde una perspectiva tradicional, en la que únicamente se consideraba el aprendizaje de comportamientos observables y medibles —y, por tanto más simples— hacia una perspectiva que valora las variables mediadoras (habilidades de pensamiento...).

Desde otras teorías psicopedagógicas, se subraya que no basta con aprender determinados microcomportamientos (dar las gracias, saber pedir ayuda o ser asertivo), ya que es preciso prestar atención a los procesos que mediatizan el comportamiento interpersonal y las relaciones con los demás.

Concretamente, *La perspectiva humanista* concede una gran importancia a la autoestima personal, como condicionante o mediador de las habilidades interpersonales.

Lo que se destaca es que las personas con buena autoestima despliegan comportamientos sociales más positivos.

En cuanto a los comportamientos sociales considerados como positivos, también difieren de los planteamientos anteriormente expuestos. Los humanistas centran, prácticamente, toda su atención en las...

ACTITUDES Y HABILIDADES DE *FACILITACIÓN* DE LA RELACIÓN

Desde la Perspectiva cognitiva aparece, con fuerza, el concepto de competencia social para hacer referencia al conjunto de "habilidades sociocognitivas (incluidas las de control emocional) que median las conductas en dimensiones y contextos específicos".

AL FIN Y AL CABO LO QUE SE PONE DE RELIEVE ES QUE LAS PERSONAS SE COMPORTAN SOCIALMENTE EN FUNCIÓN DE CÓMO ENTIENDEN E INTERPRETAN LAS SITUACIONES INTERPERSONALES.

El comportamiento socialmente satisfactorio y eficaz está mediado por la capacidad de interpretar adecuadamente las intenciones, considerar las necesidades de las personas y del contexto en que se relacionan o valorar las alternativas posibles antes de actuar.

Lógicamente, al cambiar la concepción de las habilidades interpersonales cambiaron, asimismo, los objetivos y estrategias educativas. En este sentido, el aprendizaje, mejor si es a edades tempranas, de habilidades cognitivas de *resolución de problemas* destaca como una de las áreas centrales en competencia social y constituye el eje vertebrador, si bien existen diferencias entre los diversos enfoques.

Los enfoques funcionalistas, surgidos en el marco cognitivo del procesamiento de la información, han trabajado, muy especialmente, dos tipos de habilidades cognitivas:

- 1) las habilidades socioemocionales, para interpretar adecuadamente las emociones, y sus expresiones, tanto verbales como no verbales.

2) la habilidad sociocognitiva denominada "pensamiento reflexivo", que consiste en pararse a "pensar" y seguir determinados pasos a la hora de afrontar la resolución de un problema interpersonal (¿qué es lo que está pasando? ¿de qué formas podría intentar solucionar...? (¿está siendo eficaz? y si no lo es ¿qué otra cosa podría intentarse?).

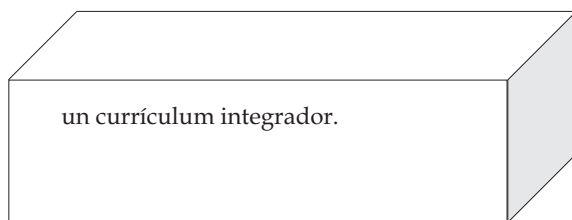
Desde la *perspectiva estructuralista*, también, se han realizado aportaciones de interés al aprendizaje de habilidades de relación y resolución de problemas, describiendo con detalle secuencias de esquemas o interpretaciones interpersonales que motivan la conducta social. Se han hecho, asimismo, algunos intentos por desarrollar intervenciones educativas para promover el desarrollo de esquemas de razonamiento elevadas que, supuestamente, van asociadas a formas más constructivas de resolución de problemas interpersonales.

2. Principales estrategias y habilidades de competencia interpersonal

2.1. Planteamiento integrador para el aprendizaje de habilidades interpersonales

Las habilidades y valores interpersonales han sido objeto de interés en la práctica totalidad de los enfoques psicológicos y pedagógicos, aunque con enfoques parciales. Es posible y necesario, sin embargo, recoger las aportaciones e integrarlas. La década de los noventa marca, en este sentido, una tendencia globalizadora creciente, en el planteamiento educativo de las habilidades interpersonales, dando, así, un gran paso.

Se tiende a pensar que las relaciones interpersonales dependen del repertorio y uso adecuado de estrategias de relación y, en este sentido, se propone



En cierta medida, puede ser así y por ello, conocer el máximo posible de estrategias puede ser de utilidad tanto para interpretar adecuadamente el comportamiento de otras personas como para aprender a expresar lo que pensamos y sentimos de forma satisfactoria y adecuada. En cualquier caso, se trata de una primera cuestión que deja abierta la puerta a otras muchas cuestiones, tal y como se expondrá en el punto tercero.

En cualquier caso, y puesto que el conocimiento de estrategias es útil, vamos a repasar las principales, atendiendo a las que mayormente aparecen en las propuestas globalizadoras de las que disponemos en Educación Afectiva, tanto desde la tradición americana como europea. Además, las ordenaremos, en función del marco teórico de referencia, para que resulte más fácil su comprensión.

Partimos, por tanto, de un breve análisis de las principales estrategias interpersonales, que, supuestamente pueden servir como un primer eslabón, para favorecer estilos más positivos y eficaces desde el planteamiento de un currículum integrador.

Currículum integrador



- 1) estrategias facilitadoras;
- 2) comunicación y estilos de autoafirmación;
- 3) comunicación y resolución de conflictos.

2.2. Los códigos de las relaciones interpersonales

EN TODAS Y CADA UNA DE ESTAS ESTRATEGIAS SE CONCEDE UNA GRAN IMPORTANCIA A LOS REGISTROS DE COMUNICACIÓN.

Código verbal

⇒ Por un lado, el *código verbal*, es decir la forma de construir el mensaje, a la hora de comunicarse o intentar negociar, tiene un importante papel en todas estas estrategias, y de hecho se pone énfasis en las indicaciones de cómo usarlo para que resulte adecuado. Por otro lado, a la hora de afrontar las estrategias de relación interpersonal, se insiste unánimemente en la importancia de entender y manejar adecuadamente el código no verbal.

Código no verbal

⇒ En primer lugar, el *código no verbal* hace referencia al mensaje implícito que se transmite a través del lenguaje corporal (la postura, la distancia física, la colocación frente al interlocutor, los gestos con las manos) y la expresión facial (la mirada, la sonrisa...). Todos sabemos, por poner un ejemplo, que no es lo mismo responder a la pregunta "¿os gusta mi trabajo?", con un "¡sí, está muy bien!", con gestos de sorpresa y admiración mientras se mira detenidamente el trabajo que con un "sí, está muy bien", sin mirar apenas el trabajo y pasando rápidamente a otra cosa, o mirando con inquietud el reloj.

⇒ En segundo lugar, el código no verbal incluye las claves metacomunicativas, es decir el tono, el volumen, la claridad, la velocidad, el énfasis y la fluidez con que se dicen las cosas...

Finalmente, un aspecto peculiar, que comparte tanto aspectos verbales como no verbales, y que tiene una entidad propia es el *estilo de autopercepción*.





Es decir, la forma en que nos presentamos ante los otros, desde los aspectos más materiales (forma de vestir, cuidado de la imagen...) hasta los más relacionales.

Dentro de éstos cabe incluir:



	habilidades de interacción positiva	
	sonreír,	
	mirar,	
	saludar	
	las llamadas "buenas maneras"	
	pedir las cosas por favor, dar las gracias	
las habilidades de reconocimiento		
y elogiar los logros de otras personas.		

Sin negar que el uso del lenguaje verbal sea importante, lo cierto es que en el ámbito de las relaciones interpersonales es necesario contemplar

otros registros, no menos importantes, que podríamos incluir en el código no verbal. Su importancia es clara si tenemos en cuenta que el mensaje efectivo requiere que los componentes de la comunicación no verbal sean consistentes con lo que se dice, porque...



EN CASO DE CONTRADICCIÓN, LAS PERSONAS TENDEMOS A CREER AL REGISTRO DE LO QUE PERCIBIMOS POR EL REGISTRO NO VERBAL.



3. Estrategias de facilitación comunicativa

Las llamadas “habilidades de facilitación” ocupan un lugar central, desde la perspectiva humanista, y nos aportan una rica reflexión sobre las habilidades de comunicación facilitadora: saber escuchar, empatizar, plantear la disconformidad con mensajes centrados en la relación.

3.1. La escucha activa

Se llama escuchar activamente a reflejar los sentimientos y las razones o circunstancias de lo que la otra persona está sintiendo.

La clave de la escucha activa radica, precisamente, en hacerle sentir a la otra persona que estamos escuchando. Esto es particularmente importante si tenemos en cuenta que la escucha tiene un especial valor humano y educativo cuando se quiere ayudar a alguien que tiene un problema, o cuando el problema es conjunto y su resolución requiere entender el otro punto de vista.

Escuchar activamente tiene algunas condiciones de eficacia, entre las cuales cabe destacar tres.

En primer lugar, **PARAFRASEAR** o resumir lo que la otra persona dice, reflejando el mensaje y sin limitarse a repetir. Es particularmente importante utilizar fórmulas verbales de escucha que permitan la confirmación, o corrección en caso necesario, de lo que hemos entendido (“piensas que..”, “o sea, que lo que me estás diciendo es...”; “a ver si te he entendido bien, me estás diciendo...”).

En segundo lugar, **TRADUCIR** lo implícito, prestando especial importancia a los sentimientos que, a menudo, no se verbalizan ("Te sientes... porque", "te has sentido"... , "parece", "tengo la sensación"; "Podría ser que...", "Me pregunto si...", "Es posible que...", "Corrígeme si estoy equivocado pero...", "Déjame ver si te comprendo". Para no caer en la interpretación. En estos casos la necesidad de feed-back es, si cabe, todavía más importante. De todas las maneras, la traducción de lo implícito, de lo que la persona no dice pero nos parece captar, tiene que ser muy cuidadosa. En cualquier caso, su uso debe ser moderado, y es mejor que sea la propia persona quien exprese sus propias razones, sobre todo, cuando no estamos seguros. Como tendencia general es mejor facilitar, por medio de preguntas, la versión personal.

Finalmente, **ATENDER A LA REACCIÓN PARA VER SI HEMOS ENTENDIDO CORRECTAMENTE**, máxime cuando estamos traduciendo.

Es importante considerar algunas precauciones.

En la escucha activa es preciso cuidar la comunicación no verbal, adoptando una postura activa de atención, manteniendo el contacto visual y usando incentivos adecuados ("ya veo...", entiendo que te sientas así). En este último sentido, juegan un papel clave las preguntas y, muy especialmente, las preguntas abiertas que facilitan autoexploración y autoclarificación.

Evitar ciertas cosas que dificultan la comunicación, tales como forzar a hablar cuando la otra persona no quiere, hacer demasiadas preguntas, interrumpir, contraargumentar, ponerse a dar consejos que no se piden, juzgar o moralizar, minimizar el problema, dar a entender que sabemos lo que pasa o contar la propia historia sin haber terminado de escuchar.

Por ejemplo, cuando un compañero o compañera ha tenido una mala experiencia y comienza a contarme lo sucedido, se le puede responder con frases aparentemente correctas del tipo 1) "Ya lo entiendo", "Cálmate, te va a salir una úlcera y no merece la pena que te pongas así". "Tranquilízate"; o 2) "mira, lo que tienes que hacer es", 3) "claro eso te pasa porque...",) "bueno, a tod@s nos pasan cosas así y lo que hay que hacer es" o "no es para tanto", cuyo valor dependerán tanto de nuestras intenciones —no siempre conscientes—, como de la habilidad para hacerle sentir que, realmente, estamos escuchando y respetando, aun no estando de acuerdo con lo que dice.

Decirle a alguien, que entendemos lo que le pasa, de forma rutinaria como quien recita una mera fórmula social carece de valor comunicador facilitador. Según el tono, las expresiones corporales o faciales y el momento elegido para decirlo, podemos estar transmitiendo que la persona exagera, sin atender a cómo se siente y a sus razones. Podemos caer muy fácilmente en dar consejos, sin escuchar realmente y sin esperar a que nos pidan opinión. Asimismo, cualquiera de estas respuestas puede poner de manifiesto que no se aceptan los sentimientos, en la medida en que se juzgan o interpretan desde nuestro punto de vista y no desde donde lo vive la otra persona.

Hay que prestar especial atención a las situaciones y contextos que dificultan mantener una escucha activa.

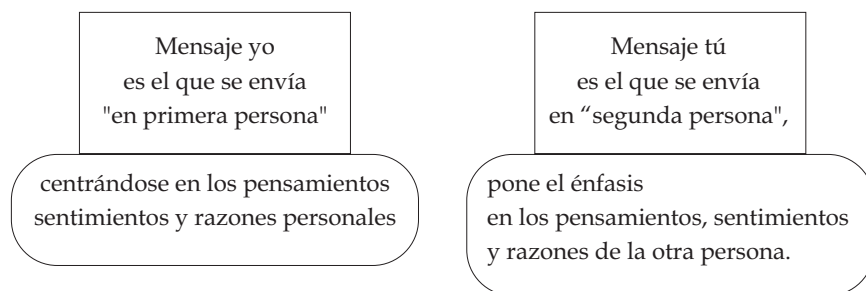
En este sentido, cabe destacar las situaciones de desigualdad de estatus y roles, en las cuales, a menudo, se mantienen actitudes inadecuadas, de las que no siempre somos conscientes, tales como el sermoneo o la minusvaloración, las ordenes o las amenazas veladas.

Otro contexto difícil es aquel en que por las características tensas de la situación o/y por las características del interlocutor (interrumpe y juzga...) resulta difícil escuchar, porque requieren altas dosis de autoanálisis y autocontrol (ver autoconocimiento y autocontrol en el capítulo 1).

3.2. Mensajes yo

En las habilidades de comunicación hay que considerar, de manera muy especial, la adecuación del tipo de mensaje a las exigencias de la situación.

En este sentido, puede resultarnos útil diferenciar lo que en la literatura psicopedagógica se denominan “mensaje yo” y “mensajes tú”.



Mientras que la comunicación con “mensaje tú” pueden ser adecuada para aquellas situaciones en que se quiere reconocer y destacar aspectos agradables de la otra persona, es claramente inadecuada cuando estamos molestos o queremos expresar una queja, salvo que no nos importe la relación. En estas situaciones, es altamente probable que el “mensaje tú” se convierta en un instrumento para descalificar, criticar, acusar o culpabilizar, con el consiguiente deterioro de la relación. Entonces sería mejor utilizar “mensajes” yo y centrar la atención de lo que se dice en un@ mism@. De esta manera, se pueden expresar los sentimientos, opiniones y deseos sin evaluar o reprochar la conducta de la otra persona.

LOS MENSAJES YO SIRVEN PARA EXPRESAR LAS OPINIONES, DESEOS Y SENTIMIENTOS, EXPONiendo LAS CIRCUNSTANCIAS QUE MOLESTAN O DUELEN, ASÍ COMO LOS SENTIMIENTOS QUE GENERAN, SIN DESCALIFICAR, CRITICAR, ACUSAR O INTENTAR CULPABILIZAR A LA OTRA PERSONA.

(*) En la construcción de un “mensaje yo” hay que considerar tres partes o elementos claves: la descripción del problema, los sentimientos y las causas.

En primer lugar hay que precisar brevemente la situación y/o el comportamiento que molesta o crea problemas ("Cuando me encuentro los libros tirados por el suelo" ...).

En segundo lugar, hay que establecer, de forma clara y precisa, cuáles son los sentimientos personales ("me preocupo").

En tercer y último lugar, hay que hacer alusión a las razones ("porque no tenemos dinero para reponerlos").

Precauciones en su uso.

- 1) Las valoraciones negativas de la otra persona son el principal obstáculo. Por ello, hay que evitar los juicios de valor, las etiquetas (eres...) y las generalizaciones (siempre/nunca).
- 2) Los elementos no verbales, tales como el tono de voz, son cruciales.
- 3) Un mensaje yo expresado con enojo se vuelve un mensaje tú que conlleva hostilidad. No utilizarlos cuando las emociones son muy fuertes porque puede convertirse fácilmente en un mensaje tú.

4. Estrategias de autoafirmación

4.1. Estilos de autoafirmación

EL ESTILO DE AUTOAFIRMACIÓN HACE REFERENCIA AL ESTILO CON QUE SE MANEJAN Y DEFIENDEN LAS OPINIONES, DERECHOS E INTERESES PERSONALES EN LAS RELACIONES.

Es decir a la forma de afrontar las situaciones en que se pone en juego el difícil equilibrio entre los derechos propios y ajenos.

Tiene lugar, precisamente, en todas aquellas situaciones en que se produce un cierto conflicto entre el derecho a pensar, sentir y actuar en base a las propias necesidades y el respeto hacia la otra persona, considerando que tiene, exactamente, los mismos derechos.

Cabe diferenciar tres grandes estilos de autoafirmación, en función del grado de respeto que se adopta en estas situaciones tanto hacia uno mismo como hacia los demás.

1) El estilo asertivo

Manifiesta y expresa el propio punto de vista, necesidades o reivindicaciones de forma respetuosa hacia el interlocutor. Es un estilo directo que

se vale de fórmulas claras ("quiero que", "me gustaría que", "pienso que").

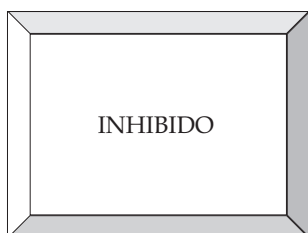
2) El estilo inhibido

Se caracteriza por no hacer frente a las situaciones o hacerlo de forma insuficiente; es un estilo que o bien renuncia a plantear las situaciones y expresar, de forma clara lo que piensa, o bien lo hace de una manera poco directa y huidiza, retirándose rápidamente de cualquier posible confrontación.

3) El agresivo

Al contrario que el inhibido, utiliza un estilo muy claro y, generalmente, directo en exceso en la expresión de necesidades, opiniones y reivindicaciones sin considerar el efecto que produce en la otra persona.

De todas las maneras, el estilo de autoafirmación, es una habilidad compleja o, dicho de otro modo, un conjunto de habilidades cuyas manifestaciones varían en función del tipo de situaciones y no conviene caer en perfiles simplificadores. De hecho, cabe hablar incluso de diferentes tipos de respuestas inhibidas, agresivas o asertivas.



La imagen clásica del estilo inhibido se asocia a la expresión inadecuada o insuficiente y, ciertamente, no cabe duda de que un habla vacilante, un tono de voz bajo, una postura corporal tensa y retraída, la evitación de la mirada son indicadores de un estilo inhibido.

Sin embargo, existen otro tipo de respuestas inhibidas que es importante considerar, máxime si pensamos en términos de mejora del estilo de autoafirmación, puesto que requerirá diferentes maneras de afrontar la mejora.

En este sentido, cabe destacar:

- la evitación o huida para no afrontar la situación,
- el bloqueo, generalmente acompañado de pensamientos negativos que impide pensar y decidir qué hacer o decir,
- la sobreadaptación, o intento de responder a la situación en función, únicamente, de los deseos de la otra persona, ajustándose, para ello, a hacer o decir lo que esperamos que será aceptado,
- la manipulación indirecta, generando sentimientos de culpabilidad o lástima en la otra persona.



Por lo que se refiere al estilo agresivo, se suele asociar éste con los "malos modos". Desde luego opinar y reivindicar con poca sensibilidad hacia los sentimientos de la otra persona, insultando, gritando o descalificando es un claro indicador de estilo agresivo.

Sin embargo, no siempre es tan obvio porque el equilibrio es difícil y, a menudo, se decide, en el manejo de la comunicación no verbal.

Se puede querer ser respetuoso con lo que se dice y ser agresivo al descuidar cómo se dice. En este sentido, es claro el efecto agresivo que provocan el habla impositiva, las órdenes, las interrupciones continuas, el tono de voz elevado, la mirada desafiante o la ironía. En la comunicación asertiva son fundamentales las actitudes relajadas, el tono firme, que no duro, y la mirada directa.

Muchas veces el límite entre la asertividad y la agresividad puede ser una cuestión que se decide en el terreno de la comunicación no verbal. Un ejemplo típico lo tenemos en la forma en que respondemos a una persona que nos está interrumpiendo constantemente. "Me gustaría que me dejaras terminar de hablar". "¿Me permites hablar un momento? No lo he hecho hasta ahora". El tono o la mirada, con la que acompañamos nuestras palabras al decir algo así, pueden fácilmente convertir un mensaje asertivo en agresivo. También tiene un importante componente cultural.

Además existen otras maneras de utilizar un estilo agresivo, más sutiles, y no siempre tan manifiesta como:

- cuestionar las intenciones o motivaciones de la otra persona,
- atacar y criticar, de "buenos modos" pero con dureza.



Por otro lado, existen diferentes tipos de respuesta asertiva:

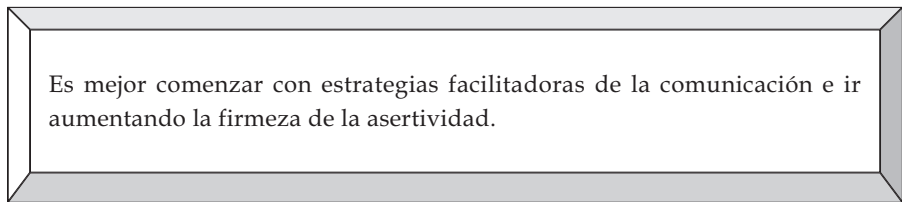
- 1) La expresión asertiva simple que se limita a manifestar el punto de vista personal.
- 2) La respuesta asertiva empática, que comienza con un reconocimiento de la otra persona, antes de expresar el propio punto de vista ("entiendo que... pero"). Escuchar y empatizar. Autoafirmarse sin herir a la otra persona, significa comprender sus razones. "Entiendo que..."

Por ejemplo:

(entiendo que andes mal de tiempo y no me hayas traído el libro pero tráemelo mañana porque lo necesito; veo que estás enfadado y no me escuchas pero dejame hablar un momento).

- 3) La respuesta asertiva, que se expresa a continuación de un "mensaje yo".

4.2. Condiciones de eficacia de las estrategias de autoafirmación



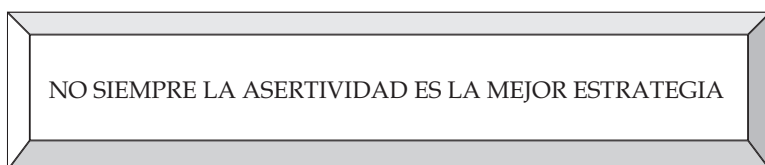
Es mejor comenzar con estrategias facilitadoras de la comunicación e ir aumentando la firmeza de la asertividad.

En este sentido, es más fácil que la respuesta asertiva simple se pueda percibir como agresiva que la respuesta asertiva empática o la respuesta asertiva con mensajes yo, ya que incluye habilidades de comunicación... "Te he pedido que no me interrumpas. ¿puedo o no puedo terminar de hablar?"

Sin embargo, no siempre las estrategias de autoafirmación *son las mejores o más adecuadas.*

Por ejemplo, una simple respuesta asertiva tiene mucho más sentido que una respuesta con mensaje yo, cuando percibimos mala voluntad o intención en la otra persona. En cualquier caso, la firmeza en la asertividad debería ser progresiva y valerse al máximo de las estrategias que facilitan la comunicación.

Por otro lado, y si bien la literatura psicopedagógica plantea que en términos generales la asertividad es más adecuada que la agresividad o la inhibición, no podemos decir que el estilo asertivo sea siempre el mejor, puesto que depende de la adecuación a las variables situacionales y a los propios objetivos.



De hecho no hay que olvidar la existencia de otras estrategias que, en ocasiones, pueden ser más adecuadas, tales como el aplazar o ignorar. Esto nos enfrenta a un problema importante: no basta con tener habilidades asertivas, si no se es capaz de discriminar cuándo utilizarlas.

4.3. Ámbitos de asertividad

Finalmente, la capacidad asertiva depende, en gran parte, de la dificultad de la situación o contexto. Considerando, precisamente, este aspecto cabría hablar de **ámbitos de asertividad**, que podemos ordenar, de forma gradual, según la dificultad que suponen.

Entre las las *formas básicas* y más fáciles de asertividad, están la habilidad de preguntar o/y solicitar información, en situaciones poco claras o ambiguas, así como la habilidad para expresar opiniones y puntos de vista.

La habilidad para *decir que no*, sin sentirse culpable y sin herir a la otra persona, resulta mucho más difícil.

El estilo inhibido puede manifestarse, en estas situaciones, de formas muy variadas, bien buscando una excusa o justificación para no tener que decir “no”, o bien desviando la situación. El estilo agresivo puede in-

sultar o descalificar apelando a lo inadecuado de la petición, o simplemente, puede utilizar los malos modos ("no me da la gana", "eres un caradura"). El no ser capaz de negarse a una petición, de forma apropiada, genera, a menudo, sentimientos de malestar, frustración e, incluso, resentimiento que se manifiestan a corto, medio y largo plazo.

El manejo apropiado de las críticas

Supone la capacidad tanto de hacerlas de forma constructiva (para mejorar las cosas) como de rechazarlas adecuadamente (sin utilizarlas únicamente como vía de desahogo) y constituye, probablemente, uno de los ámbitos más difíciles de la asertividad.

Parece deseable, ciertamente, máxime en el caso de que nos interese cuidar las relaciones humanas, saber plantear las críticas de una manera asertiva, sin atacar, pero diciendo lo que se piensa.

El problema es que "decir lo que pensamos" suele ser un terreno resbaladizo en el que, frecuentemente, nos limitamos a "desahogarnos" sin reparar demasiado en si lo hacemos de una forma respetuosa o en los efectos que generamos. La razón para preocuparse por esta cuestión en el ámbito relacional y educativo es simple. La crítica, sobre todo aquella que llamamos "constructiva", debería ser una ocasión no sólo para "decir lo que pensamos" sino también para mejorar la situación, o, por lo menos, para no complicarla. Por otra parte, no es más fácil recibir una crítica de forma apropiada.

Las situaciones de crítica constituyen, un ámbito muy claro en el cual se manifiesta el estilo de autoafirmación. En un extremo, tenemos la inhibición de la crítica, generalmente por temor a las consecuencias, y en el otro extremo, la crítica agresiva. En este sentido, es importante, si se quiere ser asertivo, autocontrolarse, calmarse y pararse a pensar, antes de hacer la crítica, cuál es el verdadero objetivo. Igualmente importante es centrarse en cómo comunicar la crítica de una manera adecuada, siendo precisos en la descripción de la situación problemática y los sentimientos. A la hora de solicitar los cambios que se consideran oportunos es decisivo saber "escuchar" y aceptar aquello en que podamos estar de acuerdo con la otra persona, particularmente, cuando ésta, lógicamente, intente justificar su comportamiento. Finalmente, es importante tener en cuenta que *la crítica constructiva sólo lo es la medida en que da pistas y posibilidades para cambiar y mejorar.*

Por otro lado, las reacciones ante las críticas constituyen otro punto de interés donde desarrollar el estilo asertivo y el autocontrol. Reaccionar con calma, escuchando y evitando las respuestas emocionales de enfado constituye el primero y, probablemente, más difíciles de los pasos a seguir. La estrategia a desarrollar después dependerá de la situación, puesto que la actuación debe ser diferente cuando la crítica nos parece justa o adecuada que cuando no la consideramos así.

5. Estrategias de resolución de conflictos

5.1. Afrontamiento y negociación como habilidades

Las estrategias de resolución de conflictos hacen referencia al estilo personal con que se afrontan los desacuerdos o tensiones que surgen en las relaciones, entre dos o más partes, por intereses, opiniones, valores o necesidades contrapuestos

Las propuestas educativas hay que enmarcarlas en el contexto de las transformaciones en la propia concepción del conflicto. De hecho se ha producido un cambio de enfoque, que va de la supresión o evitación, fundamentada en una concepción negativa del conflicto, hacia posturas de intervención consciente y activa, que subrayan el potencial positivo.

Desde el p. vista de la toma de decisiones, en cuanto a afrontamiento, podríamos clasificar las estrategias de resolución de conflictos en dos tipos fundamentales:


1.-estrategias de “no actuación” o no afrontamiento”, que pueden adoptar formas muy variadas: la evitación o retirada física, marchándose del lugar del conflicto, la retirada con mecanismos psicológicos, ignorando al otro y reduciendo tiempos u ocasiones de estar juntos. Son también destacables las estrategias de supresión o negación del conflicto o la represión de pensamientos y sentimientos.

2.- estrategias de afrontamiento, que a su vez pueden ser de dos tipos, en función del nivel de toma de decisiones que se requiere. Por un lado, están las estrategias de afrontamiento o respuesta impulsiva, y por otro lado, las fundamentadas en una toma de decisiones consciente, que suponen valorar diferentes opciones, en función de sus consecuencias, autocontrolando los propios impulsos para lograr los objetivos (ya sean de meta/tarea o de relación).

A la hora de considerar las estrategias de resolución de conflictos, cabe mencionar la importancia de las actitudes, y en los últimos años se ha hecho hincapié en la importancia de las actitudes y **métodos basados en las ganancias mutuas**, frente a la idea arraigada de que en los conflictos una parte gana y otra pierde.

La estrategia de *la negociación*, que consiste en la comunicación entre las dos partes para la búsqueda de una solución conjunta, se fundamenta, precisamente, en el supuesto de que es posible obtener ganancias mutuas, frente a la evitación, o la imposición.

5.2. Habilidades que fundamentan la capacidad de negociación



Negociar adecuadamente requiere tanto habilidades de comunicación facilitadora como habilidades de autoafirmación.

- 1) *Habilidades/ valores para crear un marco de entendimiento, escuchando las necesidades e intereses de la otra parte, ayudándole a entender las nuestras, y buscando formas de integrar los intereses y necesidades respectivos.*
- 2) *Habilidades y valores de autoafirmación, para defender las propias necesidades e intereses.*

Por lo que se refiere al nivel de las competencias que definen la capacidad de negociación cabe destacar las competencias intelectuales, entendidas en sentido amplio, las competencias de influencia y la competencia personal (autoconocimiento, autoconfianza...)

Las *competencias intelectuales* hacen referencia a las habilidades relacionadas con el diagnóstico y la búsqueda de información en situaciones ambiguas. Es importante pensar los hechos, identificar los intereses, y clarificar la situación mediante el uso de preguntas (esperando a que los otros puedan contestarlas). Asimismo, es clave la capacidad de planificar opciones y cambios, valorando las consecuencias posibles de las acciones a emprender.

Las Habilidades y competencias de influencia suponen la capacidad para utilizar la influencia en beneficio de las dos partes. Lógicamente son inseparables de las competencias intelectuales y emocionales, pero se fundamentan, muy especialmente, en el uso de habilidades de facilitación y asertividad:

- saber separar la persona del problema o cuestión, centrándose en las palabras o acciones en vez de las intenciones o las motivaciones. Entender el punto de vista de la otra persona no significa aceptarlo;
- saber plantear el problema en términos de intereses y no de posiciones, teniendo en cuenta que la mayoría de los conflictos comienzan por intereses contrapuestos pero pueden, fácilmente, derivar en conflictos de posiciones, a menos que se busquen áreas de interés común;
- buscar opciones que puedan satisfacer a ambas partes. Esto es fundamental, ya que sobre esta base es posible negociar después los detalles;
- elegir adecuadamente la cantidad de fuerza que se utiliza en la negociación, sin caer en los dos errores habituales: utilizar en exceso o demasiado poco o/y tarde.

Las investigaciones sugieran la inadecuación del estilo agresivo, lo cual resulta fácil de entender. Más sorprendente resulta el hallazgo que confirma que el estilo cooperativo, aparentemente adecuado, puede ser ineficaz porque “manifestarse excesivamente comprensivo y perdonador” puede estimular a la otra parte a utilizar la autoafirmación negativamente.

Un uso adecuado requiere utilizar la asertividad de forma progresiva.
Una escalada demasiado rápida puede tener un alto costo.

Por ejemplo:

- 1) “Nos gustaría que nos informaras cuando no puedes venir a una reunión”,
- 2) petición educada más fuerte en la elección de las palabras, el tono de voz y el lenguaje corporal: “Cuando no avisas que vas a faltar a una reunión tenemos dificultades para conseguir acuerdos y resulta una pérdida de tiempo. Necesitamos saber cuando no vas a venir a una reunión”,

- 3) avisar de las consecuencias, si la conducta no cambia: “si no nos haces saber tus faltas a las reuniones vamos a tener que pedirte que dimitas”,
- 4) aplicación de las consecuencias: “puesto que no nos informas, te pedimos que dejes el comité”.

Saber equilibrar el poder de las dos partes...

Tomarse un tiempo y pensar antes de decidir o decir que sí.

En ocasiones, el sentimiento positivo puede llevar a decir que sí cuando después, mejor pensado, no nos parece lo mismo (te llamo dentro de cinco minutos...)

Finalmente, las estrategias de negociación no son meras habilidades cognitivas o de comportamiento. Si bien es verdad que las habilidades de inteligencia y comportamientos citadas tendrán una influencia positiva en el curso de la negociación, lo cierto es que existen otros aspectos a tener en cuenta, tales como el nivel de autoconocimiento y autoestima.

5.3. La adecuación de las estrategias de negociación en función del contexto

La literatura psicopedagógica del conflicto hace hincapié en la negociación, como estrategia cooperativa, pero pone también de manifiesto que no cabe hablar de estrategias buenas o malas, y que éstas habrán de valorarse en función de los objetivos y sus resultados.

- Algunos intentos por afrontar y resolver el conflicto pueden empeorarlo, para cierta gente o en ciertas situaciones.
- Evitar o ignorar el conflicto puede producir resentimiento y enfado.
- Suavizar un conflicto puede potenciar la percepción de que no se valora suficientemente la relación.

La adecuación de una estrategia u otra dependerá tanto de la importancia que le demos a la meta como de la importancia que le demos a cuidar la relación, así como del margen de maniobra (status...).

Cuando la meta es muy importante y la relación lo es poco estrategias de “ganar-perder” parecen más que probables. Sin embargo, cuando la meta no es muy importante y la relación es importante estrategias como suavizar o el sentido del humor pueden ser las estrategias más adecuadas. La evitación o el repliegue parecen justificadas en situaciones en que tanto la meta como la relación tienen poco peso. La negociación parece especialmente necesaria cuando tanto la meta como la relación tienen una gran importancia.

Por otro lado, hay que considerar que el conocimiento del propio conflicto es importante. En este contexto explicativo se ha hecho un gran esfuerzo por explicar la dinámica y la estructura del conflicto.

De esta manera, en la actualidad hay un alto grado de consenso y se asume que un conflicto puede ser tanto constructivo como destructivo, en función de cómo se manejen los factores que condicionan la evolución y el desarrollo del conflicto.

**Por una parte, están las características del propio conflicto
(tipo, historia previa, etc.).**

En este sentido, sabemos que si bien los conflictos, sobre todo cuando son de intereses, se resuelven más fácilmente en sus primeras fases, se enquistan, dificultando su resolución, en la medida en que pasa el tiempo y se acumulan experiencias negativas. De la misma manera, sabemos que la relación de un conflicto depende directamente de la historia previa de relaciones, de manera que será mejor cuando la relación es positiva, y viceversa.

**Por otra parte, al menos en gran parte,
el conflicto depende de las necesidades y los recursos humanos.**

Es decir, del nivel de competencia que tienen las personas implicadas para hacer frente al conflicto. En este sentido, se ha destacado que la flexibilidad para reconocer un error y la tolerancia hacia opiniones o formas de hacer las cosas diferentes pueden ayudar a suavizar o resolver. Por el contrario, las actitudes de rigidez favorecen el conflicto.

En cualquier caso los recursos humanos que se despliegan ante el conflicto dependen, en gran medida, de la autoestima y de las necesidades personales. La rigidez se incrementa con la inseguridad y la falta de estima personal. Asimismo, las conductas de alta emocionalidad tienden a agudizar los conflictos.

En cualquier caso, el conflicto es más probable en la medida en que una situación nueva es amenazante o en que las necesidades de la persona no están cubiertas o se ponen en peligro, porque siente que pierde poder en la relación. La comunicación defensiva está muchas veces en la base de los conflictos, lo cual sucede cuando una persona percibe o anticipa amenaza por parte de otra persona o del grupo, que genera una fuerte motivación para ganar, deseos de impresionar o tener influencia sobre los otros.

6. ¿Por qué no es suficiente un planteamiento integrador de competencia basado en el entrenamiento en estrategias y habilidades?

6.1. Principales problemas

Tener competencia interpersonal implica el uso óptimo de los recursos y habilidades para promover la comunicación y la satisfacción en las relaciones.

La cuestión de qué habilidades deben priorizarse sigue siendo complicada. Desde una perspectiva integradora, se han hecho esfuerzos por considerar lo que cada perspectiva aporta. Sin duda, esto ha supuesto un paso importante pero deja sin resolver varias cuestiones. De hecho, las habilidades efectivas están bien documentadas en la literatura pero elaborar un marco integrador, que no sea un mero collage, resulta difícil.

El término "competencia" es más amplio que el de "habilidades" y supone que una persona no sólo conoce habilidades, sino también por qué utilizarlas o utilizarlas de determinada manera. Por ello, y a pesar de que se siguen utilizando programas de entrenamiento para dotar a las personas de habilidades, lo cierto es que no existen evidencias suficientes para creer que nos hagamos más competentes por seguir ciertas reglas de competencia social.

Entre las razones que pueden explicar la problemática

- 1) *Conocer un repertorio de habilidades interpersonales, incluso si éste es amplio, no parece suficiente a menos que junto al conocimiento de estas habili-*

dades se aprenda a valorar cuándo y cómo utilizarlas. Además, conocer habilidades no garantiza cambios, a menos que las personas acepten la necesidad de cambiar y de que, además, tengan suficiente competencia personal. Por poner un ejemplo, hay evidencias suficientes como para pensar que muchos conflictos no se resuelven porque alimentan necesidades y lagunas personales.

- 2) *Varían en función del contexto cultural y situacional... Además, en cualquier caso requieren que el sujeto monitorice sus cambios, a partir de la conciencia de sus propias estrategias y las de los otros.*

Parece claro que conocer y usar estrategias interpersonales no es suficiente a menos que se usen de forma inteligente. Por ello, recoger las distintas aportaciones en modelos más o menos globalizadores no es suficiente. En este sentido, a partir de finales de los ochenta, se ha producido una clara evolución hacia planteamientos sistémicos, que resitúan “la competencia interpersonal” o las habilidades para relacionarse de forma satisfactoria y eficaz dentro del marco de los procesos en que tiene lugar la relación, o dicho de otro modo, considerando todos los elementos que forman parte del sistema relacional.

6.2. Evolución de planteamientos

6.2.1. Los modelos de habilidades

Los *modelos de habilidades* entienden la competencia interpersonal en términos de destrezas y rasgos que la persona posee, o supuestamente debería poseer, para relacionarse de forma adecuada. Por ello, y dada la gran importancia concedida a la adquisición de habilidades, tratan de identificar las habilidades más relevantes, con el objeto de que sirvan de base para el entrenamiento en competencia relacional.

De hecho la practica totalidad de las teorías psicopedagógicas, empezaron ofreciendo modelos de habilidades y centraron los esfuerzos en definir "qué habilidades son más importantes". La diferencia entre unos y otros radica, precisamente, en los rasgos o habilidades en las que se han centrado, que son diferentes en función de los marcos teóricos de referencia. De esta manera, mientras unos enfatizan la importancia de las habilidades de comportamiento,

otros conceden mayor importancia a las habilidades cognitivas y afectivas.

6.2.2. Los modelos de procesos

Los modelos de procesos fueron apareciendo en la medida que la practica fue mostrando las deficiencias de los modelos de habilidades, entre las cuales se han destacado dos fundamentales:

- el papel de la persona se supone bastante pasivo,
- se limita al aprendizaje de un repertorio de habilidades eficaces que la literatura y la investigación han mostrado como relevantes. Ni el papel de la interacción ni la diversidad que ofrecen los contextos sociales o culturales se tiene en cuenta.

Los modelos de procesos, a diferencia de los modelos de habilidades, que se centran en la adquisición de habilidades supuestamente "adecuadas" y "válidas", desplazaron el interés hacia la interacción. Los procesos relacionales se convierten, así, en la unidad de análisis y *la competencia se plantea como un conjunto de habilidades cuya eficacia se define por su adecuación a contextos relacionales específicos.*

Entre los supuestos fundamentales que caracterizan a los modelos de procesos cabe destacar los siguientes:

1. La competencia se refiere a cómo se relaciona las personas y cómo se influencian.
2. La comunicación es una cuestión de cómo la gente construye imágenes de sí mismos y de los otros.
3. Es un proceso de dos direcciones y de ninguna manera unilateral.
4. Es situacional.
5. Se compone de elementos tanto emotivos como cognitivos.
6. Es compleja.
7. Es inevitable. Siempre comunicamos aspectos de nosotros, seamos o no conscientes.

La efectividad para favorecer una buena relación se convierte en la clave para reinterpretar el papel de las habilidades individuales. En este contexto se dan es-

pecial importancia a las habilidades cognitivas, afectivas, conductuales y éticas que favorecen la negociación.

Una de las grandes aportaciones de los modelos procesuales radica en el análisis de cómo afectan las variables procesuales, tales como la identidad personal de los participantes o la seguridad o inseguridad, a la competencia interpersonal. Otro aspecto clave de los modelos procesuales es el papel clave que tienen las personas, como protagonistas activos. El énfasis pasa de "saber hacer" como fundamento de la competencia, en donde uno tiene poco que ver en cuanto que su papel se limita a ejecutar aquello que se considera adecuado, al "saber pensar por uno mismo".

Conocerse y comprenderse es un requisito indispensable. La autoconciencia sirve como base del autoanálisis, a partir del cual se puede favorecer la reflexión sobre cómo se relaciona uno con los demás, cuáles son los condicionantes de la relación, el papel que se desempeña en los grupos e instituciones, para elegir estrategias de cambio.

En cuanto a los principios que sustentan el modelo, cabe destacar dos. En primer lugar, se asume que en la relación interaccionan personas que generan significados sobre sí mismos y que la forma de relacionarse puede generar cambios. En segundo lugar, se presupone que la gente puede influenciar la forma en que esos sistemas u organizaciones se desarrollarán o deteriorarán.

6.2.3. Los modelos sistémicos

Los modelos procesuales, también llamados relacionales, han ido evolucionando hacia modelos relacionales sistémicos. Éstos entienden la competencia de forma multidimensional y consideran que todas las dimensiones son necesarias para una comprensión adecuada de las relaciones interpersonales. De esta manera, lo que hacen es intentar aunar las aportaciones.

El entrenamiento en habilidades se considera necesario pero insuficiente. En consonancia con las ideas de los modelos orientados al proceso, de los que son claros continuadores, consideran que la competencia es algo que se genera en la relación. La competencia relacional está orientada al proceso; es decir que las habilidades competentes son apropiadas y efectivas para una relación concreta.

Precisamente lo que aportan los modelos relacionales sistémicos, al planteamiento de competencia interpersonal, es un interesante análisis de los elementos que condicionan la efectividad en las relaciones interpersonales, entre los cuales cabe destacar tres fundamentales:

- 1) el grado de control, o posibilidad para influir en el otro y en la manera en que se desarrolla la relación,
- 2) la afiliación expresada, es decir el afecto manifestado en la relación,
- 3) la satisfacción de las metas, tanto individuales como comunes.

La competencia relacional depende de la cantidad de control relacional que tiene cada parte, de la expresión adecuada de afiliación, y del grado en que hay acomodación a los fines de la otra persona y de la relación. La competencia se define como "la habilidad de dos o más personas para crear y mantener una relación mutuamente satisfactoria construyendo mensajes apropiados y efectivos". De esta manera, se trata más bien de una cuestión de relaciones competentes que de competencias individuales e incluso una persona con pocas habilidades sociales puede ser considerada competente en la medida que está envuelta en relaciones mutuamente satisfactorias.

La nueva definición de competencia interpersonal sugiere la importancia de las habilidades para analizar las necesidades de la relación en su contexto, y ser capaz de negociar las formas de interacción más adecuadas para ambas partes. En primer lugar es necesario ser sensible a las necesidades personales, a las necesidades del otro/os y a las necesidades de la relación. Además de esa consciencia de las necesidades en juego, es preciso tener las habilidades para distribuir el control de forma satisfactoria, saber expresar una cantidad adecuada de afiliación, sin caer en el exceso o el defecto, que constituyen igualmente falta de habilidad, y saber negociar los fines comunes, dedicándoles un tiempo que produzcan satisfacción. En síntesis, se podría decir que la competencia o comunicación efectiva se genera en el proceso de interacción, y que depende de la capacidad de las partes para participar en la marcha de la interacción y negociar el logro de sus fines tanto comunes como individuales, repartiendo cotas de poder y expresando el afecto de manera adecuada.

Desde una perspectiva sistémica se presta una gran atención a la variabilidad social y cultural. En este sentido, se destaca que además de la efectividad

está la habilidad para considerar lo que es apropiado en una cultura y contexto particular. La adecuación al contexto supone respetar las normas, reglas y expectativas interpersonales que son propias de ese contexto particular, y tiene tres elementos a considerar: a) las expectativas de la otra persona, 2) las expectativas de otra gente presente, y 3) las demandas de la situación.

Componentes del modelo

1. *Contexto*, que se refiere al ambiente social en que tiene lugar la relación y que puede ser de tres tipos.

- a) cultural (valores, creencias, reglas de conducta compartidas por los participantes dentro de un contexto intracultural),
- b) físico, que recoge todo aquello que rodea a los participantes en la relación (distancia física, privacidad, factores espacio-temporales, etc.),
- c) relacional, que se refiere a la naturaleza de la relación (intimidad, status, genero, edades...).

2. *Las personas que componen la relación y muy especialmente*, sus disposiciones (autoconcepto, habilidades cognitivas, habilidades de comportamiento). El autoconcepto influye sobre la manera en que se conduce la relación. Las habilidades cognitivas juegan un papel clave cuando la incertidumbre es alta, donde se requiere una percepción e interpretación de los mensajes. Las habilidades de comportamiento –a menudo denominadas habilidades sociales– son también claves y van en conjunción con las cognitivas, ya que una vez valorada la situación se requiere una respuesta apropiada, que se verá facilitada en la medida en que se tenga un amplio repertorio en el que elegir. Quizás se les ha dado una importancia desmesurada pero, sin duda, ocupan un lugar importante.

3. *Los objetivos de la interacción o congruencia* de los fines relacionales en términos de control, afiliación, expresión y logro. Cuando la distribución del control se percibe como injusta, o cuando la expresión de afiliación es excesiva o poca, o cuando los objetivos no se consiguen, la relación no es competente, y sus participantes pueden optar o bien por cambiar o acabar con la relación.

4. *Historia de la relación*, constituida por la suma de los hechos y experiencias compartidas...

5. *Expectativas de futuro*, tanto a nivel individual como relacional.
6. *Proceso de acomodación* dentro de la relación.
7. *Complejidad del proceso*, que implica la necesidad de generalización de la experiencia. Los episodios de comunicación varían a lo largo de dimensiones de formalidad, tamaño, familiaridad de la situación.

Actividades

1. Entrevista: identifica y valora las habilidades de comunicación utilizadas. Después, plantea una conversación alternativa

Miren, la madre de Jone, está preocupada porque durante las últimas semanas ésta se comporta de forma extraña. Se muestra reservada y, si no es para ver la televisión o ir al cine, no sale de su cuarto. Ante los comentarios y bromas de sus hermanos responde a la defensiva, atacándoles. A menudo termina llorando en su cuarto y cuando su madre le pregunta qué le sucede tan sólo obtiene por respuesta un “déjame en paz”. Últimamente le cuesta levantarse a las mañanas y varios días ha llegado tarde al instituto. Aunque hasta ahora había ido muy bien en el colegio, está empezando a suspender. La madre de Jone ha pedido una cita a la tutora para hablar.

A continuación, tienes un modo de abordar la entrevista, para que la valores desde el punto de vista de las habilidades de comunicación de la tutora.

Madre: Bueno... (algo nerviosa y titubeante), no sé cómo empezar. Durante las últimas semanas veo que Jone muestra una actitud un tanto extraña. Está como ensimismada, parece que no se interesa por nada ni por nadie. Además ya sabe que sus notas... ha empeorado. La verdad es que estoy... bueno... no sé qué pensar.

Tutora: Bueno (mirando unos papeles), su rendimiento escolar verdaderamente ha disminuido. Su capacidad (mirando otros papeles), según los resultados de sus pruebas psicotécnicas es normal. Pero, como ya le comenté el mes pasado, le cuesta atender y concentrarse en las clases. Veamos, ¿cuánto tiempo emplea en casa para estudiar a diario?

Madre: Pues, una hora o así, aunque a veces se va a su cuarto y... no sabría decirle si...

Tutora: ¿Suele ver la televisión con frecuencia o salir por ahí los días laborables?

Madre: No, desde que empezó a suspender no le dejamos.

Tutora: Bien, bien..., pero ¿ya están encima de ella para que termine sus tareas?

Madre: Pues sí, pero ultimamente por más que le digo...

Tutora: En cuanto a lo de que su conducta es algo extraña, tiene que tener usted en cuenta que la adolescencia es una edad muy conflictiva pero que, después de la tormenta, la lluvia escampa.

Estoy segura de que, si ustedes están encima de ella, se esforzará más. De lo contrario, si sigue así, en Junio va a tener problemas para aprobar.

Madre: No, si de eso ya me hago cargo... le hemos prohibido ver la televisión, ir al cine... Pero, como le digo, parece que no oye lo que le decimos... no sé... yo estoy tan preocupada.

Tutora: No le de más importancia de la que tiene. Ya le digo que lo que pasa es que todos los adolescentes son reservados.

Madre: Ya bueno, pero ¿podría usted hablar con ella?

Tutora: Sí claro y, si le parece, me encargaré yo misma de que los profesores de las asignaturas que ha suspendido le pongan ejercicios complementarios para reforzar su aprendizaje.

2. Estilos de autoafirmación

2.1. Identifica la respuesta asertiva y precisa la técnica concreta (respuesta asertiva simple, respuesta asertiva empática, respuesta asertiva con “mensaje yo”, disco) qué te parece más útil en cada una de las siguientes situaciones.

No olvides justificar la respuesta

1. Tenéis que hacer un trabajo de grupo. Un compañero del grupo no está haciendo nada.

2. Un amigo critica a otro amigo delante de ti.
3. Quieres que algún compañero te deje los apuntas.
4. Un amigo/a se está burlando de ti y no te gusta.
5. Un amigo quiere que le ayudes pero tú no crees que debas hacerlo.
6. Un amigo/a te pide dinero y no quieres dejárselo.
7. Un compañero/a te dice que has hablado muy bien en la asamblea.
8. Alguien te dice que estás muy guapo con la cazadora nueva.
9. Tu padre te dice que el Sábado te tienes que quedar a cuidar a tu hermano y tú tenías un plan estupendo con tus amigos.
10. Intentas explicar una cosa y tu compañero/a te interrumpe constantemente.
11. Le prestas a un compañero de clase un libro y te lo devuelve estropeado.
12. Estás haciendo una cola y alguien se cuela justo delante de ti.
13. Alguien te pidió que le prestases un disco hace bastante tiempo. Tú ya se lo has reclamado una vez.
14. Te molesta el ruido que está haciendo un compañero en clase porque no te deja trabajar.
15. Alguien te pide un favor que no quieres hacer.
16. Un profesor te llama la atención durante la clase de forma injusta y agresiva.

2.2. Plantea un caso concreto de estilo asertivo de autoafirmación para cada una de las siguientes situaciones.

- Expresar una queja.
- Decir que no.
- Defenderse en una situación de crítica y ataque injusto.

3. Una vez leído el tema, haz un decálogo de pautas de conducta que te parezcan útiles para cualquier relación interpersonal. Finalmente, selecciona aquellas cuestiones que menos te hallan convencido en este tema y explica por qué.

Autoevaluación

Haz un mapa conceptual para explicar cada una de las principales estrategias

Bibliografía

Básica

OLGA CASTANYER (1997): La asertividad: expresión de una sana autoestima. Bilbao: Descleé de Brower (1996). Quinta edición.

CHARLY CUNGY (1999): Saber afirmarse: el entrenamiento asertivo. Bilbao: Mensajero.

MARIO KAPLUN (1998): Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Complementaria

Langis, R. (1999): Aprende a decir no a tus hijos. Editorial Sirio.

Alzate, R. (1998): Análisis y resolución de conflictos. Servicio Editorial UPV.

Módulo 3

Ámbitos de aplicación

Tema 6: Educación Afectiva aplicada al desarrollo personal y profesional.

Tema 7: Educación Afectiva aplicada a las instituciones educativas (familia, escuela...).

Objetivos

- 1) Analizar las propuestas prácticas de Educación Afectiva y emocional desde el punto de vista de los contextos de aplicación.
- 2) Aprender a plantear las cuestiones relacionadas con la Educación Afectiva y emocional desde el punto de vista de la reflexión y el conocimiento técnico.
- 3) Plantear la reflexión sobre la experiencia cotidiana, como plataforma para ampliar el repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen lo que se denomina inteligencia emocional en los contextos profesional e institucional.
- 4) Favorecer actitudes de colaboración y participación en actividades comunes, utilizando las actividades de asignatura como contexto para practicar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de trabajo en grupo.

Nota

Las lecturas complementarias necesarias para trabajar el módulo están disponibles en la biblioteca de la asignatura.

Tema 6

Educación Afectiva aplicada al desarrollo personal y profesional

Autora: M. Ángeles de la Caba

Índice

Introducción	176
Objetivos	177
1. Planteamiento: desarrollo personal y profesional (inteligencia emocional en el trabajo, los enfoques de calidad...)	178
2. Las relaciones interpersonales en el contexto profesional	180
3. Los procesos de facilitación y mejordesde el cambio personal ...	182
3.1. Principios	182
3.2. Desplegar las habilidades sociopersonales	183
3.2.1. El análisis de la relación	183
3.2.1.1. Niveles de la relación	183
3.2.1.2. Análisis	184
3.2.2. Ajustar los cambios en función del análisis de la relación	186
3.2.2.1. No personalizar	186
3.2.2.2. Retroalimentación positiva	187
4. La facilitación del cambio desde los equipos de trabajo	189
4.1. El “empowerment” como principio rector de los equipos de trabajo	189
4.2. La organización de los equipos de trabajo: La importancia de la participación en la planificación y control de los procesos de trabajo	190
4.2.1. Delimitar los objetivos: su importancia	191

4.2.2. Planificar las tareas y el tiempo para conseguir los objetivos	191
4.3. El factor humano en los equipos de trabajo: la profesionalización de los conflictos	193
5. El papel del liderazgo en la facilitación de los procesos de calidad y mejora	194
Actividades	196
Ejercicios de autoevaluación	197
Bibliografía	198

Introducción

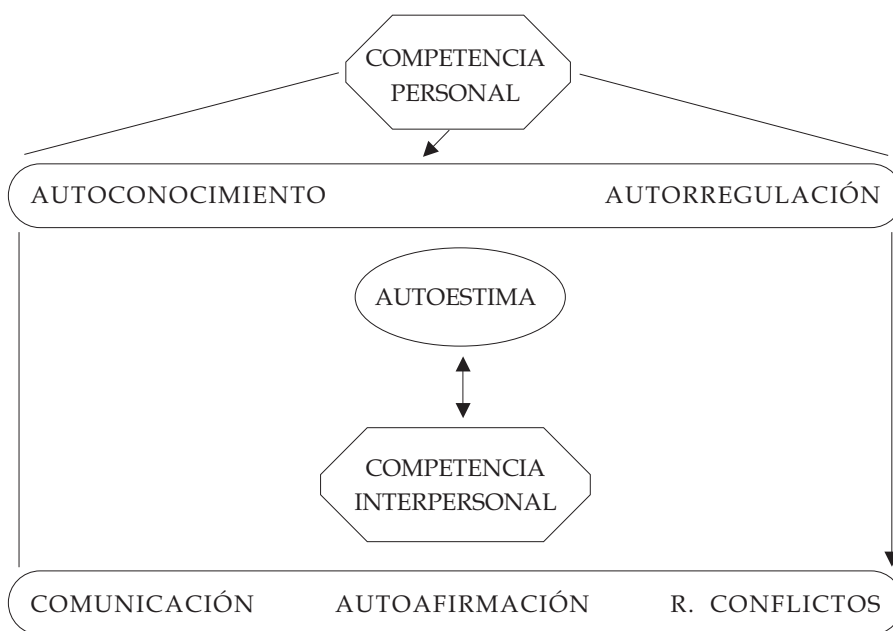
En este tema se va a plantear, tras una breve introducción, el papel de las relaciones en el contexto profesional. A continuación, abordaremos los procesos de facilitación de cambios de mejora, en las relaciones profesionales, desde uno mismo, desde los equipos de trabajo y desde los equipos directivos.

Objetivos

- ¿Son necesarias las relaciones personales en las relaciones profesionales?
- ¿Qué diferencias hay entre una relación personal y profesional?
- ¿Cuáles son los principios que sustentan los planteamientos de mejora desde el cambio personal?
- ¿Qué es necesario para actuar con inteligencia emocional en las relaciones profesionales?
- ¿Cuáles son los niveles de la relación a tener en cuenta en el contexto profesional?
- ¿Para qué sirve el análisis de la relación?
- En el análisis de la relación ¿qué analizamos en relación con nosotros mismos?, ¿y en relación con los otros?
- ¿Qué es la personalización? ¿Es deseable? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las principales pautas para exteriorizar ideas y sentimientos de forma constructiva?
- ¿Qué se entiende por “empowerment”? ¿Por qué es importante?
- ¿Cuáles son los aspectos fundamentales para mejorar un equipo de trabajo?

1. Planteamiento: desarrollo personal y profesional

Un buen desarrollo personal implica tanto tener competencia personal (conocerse, estimarse en los aspectos positivos y ser capaz de regular cambios para mejorar) como competencia interpersonal, para relacionarse de forma satisfactoria y eficaz (comunicarse, autoafirmarse y resolver conflictos de forma gratificante para uno mismo y respetuosa hacia la otra parte).



Estas competencias, que hemos tratado en el módulo dos, tienen diferentes campos de aplicación. Entre ellos, el profesional es uno de los más destacados.

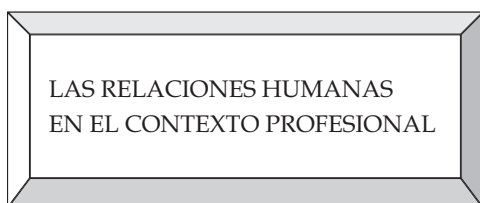
Por tanto, y lógicamente, todo lo desarrollado en el módulo segundo es aplicable al ámbito profesional. Sin embargo, conviene no olvidar que la

aplicación de competencias personales e interpersonales al mundo del trabajo está condicionada por la especificidad del ámbito.

En este tema abordaremos algunas cuestiones específicas del mundo laboral.

Empezaremos por delimitar el papel de las relaciones interpersonales en el trabajo, como un aspecto clave, pero, al mismo tiempo “diferente” de las relaciones personales.

A continuación, se plantearán las diferentes áreas de despliegue de habilidades sociopersonales desde el punto de vista de la mejora. En primer lugar, analizaremos la facilitación de los procesos de cambio y mejora desde uno mismo, para pasar a continuación a los equipos de trabajo. Finalmente, algunos breves comentarios sobre el papel del liderazgo.

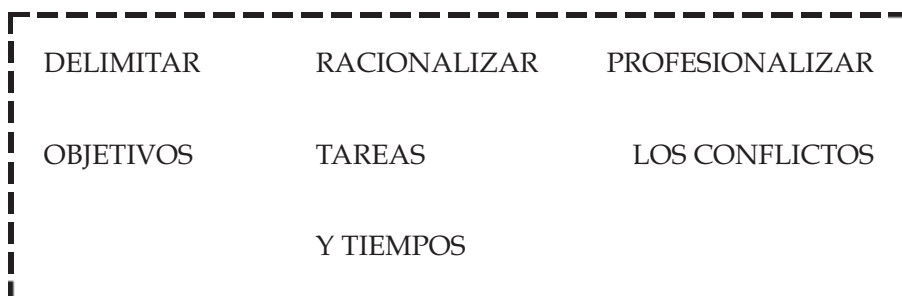


Aplicar habilidades sociopersonales para mejorar

1) Desde uno mismo



2) Desde los equipos de trabajo empowerment



3) El papel del liderazgo facilitador

2. Las relaciones interpersonales en el contexto profesional

La importancia de las relaciones humanas desempeñan un papel clave tanto en el entorno personal como profesional. *Hay, sin embargo, diferencias importantes entre las relaciones personales y profesionales (Wall, 2000):*

"El único propósito de una relación profesional reside en el cumplimiento del trabajo, mientras que el de las relaciones personales consiste en desarrollar una forma de conexión personal entre la gente. La confusión a la hora de diferenciar las relaciones personales y profesionales es la causa de muchas de las dificultades o las que nos enfrentamos en el ámbito laboral actual. La incapacidad para distinguir con claridad estos dos tipos de relaciones y para conseguir que funcionen con nuestros compañeros menoscaba el trabajo de equipo, echa a perder la satisfacción personal y perjudica el éxito del individuo en el desempeño de su tarea".
Wall, 2000: 36.


En el trabajo se entremezclan las relaciones personales y profesionales.

Las relaciones personales proporcionan apoyo, capacidad de compartir y los sentimientos ocupan un lugar importante. En las relaciones profesionales el trabajo es el principal objetivo, pero está mediatizado por el carácter de las relaciones.

Ambas son necesarias y, precisamente, por ello es preciso mantener un equilibrio.

De hecho un *manejo inadecuado, a menudo, genera problemas* y expectativas irrazonables, ya sea por exceso o por defecto. A veces, un exceso de proximidad y vínculos personales genera situaciones emocionales, que complican las relaciones laborales. En el otro extremo, pretender mantener la lejanía "no necesito o no quiero lazos afectivos" es igualmente problemático.

Dos razones.

- 
- La distribución y jerarquización del poder es mucho mayor en las relaciones profesionales en comparación con las personales. De hecho, por su propia naturaleza, en las relaciones profesionales las diferencias de poder motivan una parte considerable de las dificultades tanto en la relación como en el rendimiento.
 - En las relaciones personales tan sólo nos relacionamos con las personas que nos gustan pero no podemos hacer lo mismo en el trabajo. En una relación profesional tenemos que trabajar con quienes no nos gustan, lo cual genera numerosos problemas, en el desempeño de la tarea y a nivel humano. No cabe duda de que las dificultades para regular de forma adecuada la intensidad y el modo en que lo hacemos es mayor.

3. Los procesos de facilitación y mejora desde el cambio personal

3.1. Principios

1. En el ámbito profesional, al igual que en el personal, uno mismo es un agente importante del cambio.

Lo habitual en las relaciones laborales, cuando algo no va bien, es echar la culpa a alguien: al jefe, a un compañero de trabajo, a la dirección, o al sistema. Sin embargo, hacer que las relaciones profesionales funcionen empieza por la voluntad de responsabilidad personal, preguntándose qué está haciendo uno mismo –o no haciendo– para que las cosas tomen el curso que tienen.

En este sentido, se parte de un principio básico: siempre hay algo de lo que hacemos, o no hacemos, que incide. Es decir, se asume que uno mismo tiene ciertas posibilidades de actuar de forma diferente y generar cambios.

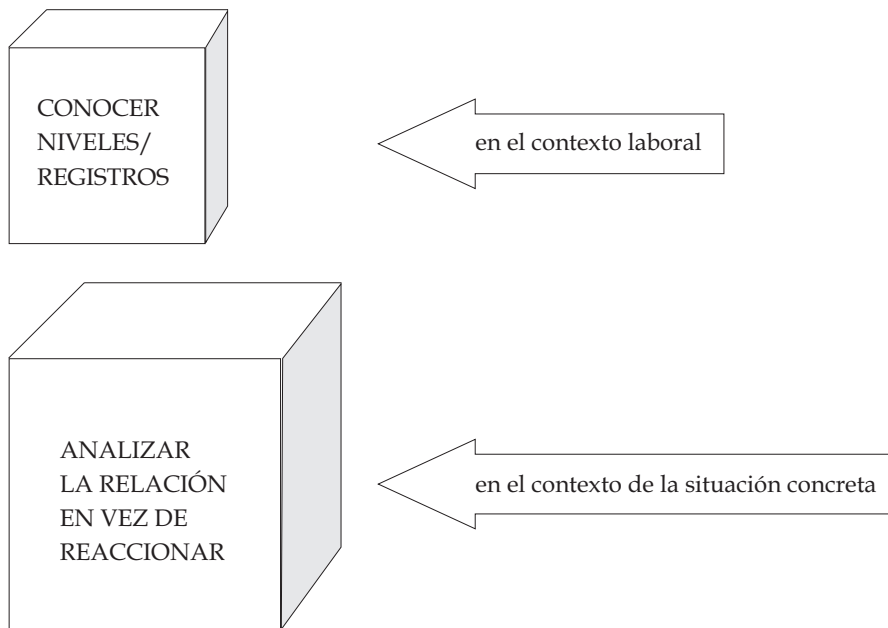
2. Favorecer mejoras eficaces, desde uno mismo, implica no sólo asumir la responsabilidad del cambio, sino también tener una buena competencia personal e interpersonal, sabiendo tomar decisiones ajustadas a los fines y el contexto.

Es completamente necesario pararse a pensar y calibrar las posibilidades antes de actuar. En ese pararse a pensar y actuar "con inteligencia", desde

el punto de vista sociopersonal o emocional, hay dos aspectos a considerar.

En primer lugar, conocer los registros y niveles de las relaciones profesionales.

En segundo lugar, hay que considerar la historia y el estilo personal ...en el marco de la situación concreta y en el contexto institucional



Nota
 En la web de materiales asociados...

3.2. Desplegar las habilidades sociopersonales

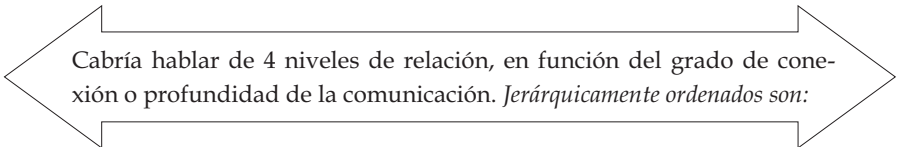
3.2.1. Analizar la relación

3.2.1.1. Niveles de la relación


El punto de partida de una relación satisfactoria es cubrir las necesidades, de las partes implicadas, manteniendo la reciprocidad en el intercambio de ideas y sentimientos. No basta con conocer y atender a las necesidades personales, porque si la otra persona no satisface sus necesidades, antes o después, la relación se deteriorará.

Lectura recomendada
 Weisinger, H. (1998): La inteligencia emocional en el trabajo. Buenos Aires: Grupo Zeta. Cap. 5: El desarrollo de la experiencia interpersonal”, págs. 161-187.

Precisamente por ello, valorar el nivel de relación en que nos encontramos y elegir el nivel de comunicación adecuado, es particularmente importante en el contexto profesional. Tanto para no transgredir los límites de la relación (explícitos o implícitos) como para utilizar registros que nos permitan comunicarnos dentro del mismo nivel



Cabría hablar de 4 niveles de relación, en función del grado de conexión o profundidad de la comunicación. *Jerárquicamente ordenados son:*

- 
1. El nivel de las fórmulas de cortesía que establece una conexión muy superficial.
 2. El nivel de intercambio de información.
 3. El nivel de intercambio de ideas y pensamientos.
 4. El nivel de sentimientos que tiene una alta dosis de conexión.

Reconocer el nivel concreto de la relación en que nos desenvolvemos es importante por varias razones:

En primer lugar, porque cuando nos comunicamos a diferentes niveles se producen, sin duda, interferencias considerables. Por ejemplo, si una persona mantiene el simple nivel de las fórmulas de cortesía o de mero intercambio de información cuando la otra está intentando comunicarse a nivel de sentimientos.

En segundo lugar, porque, a menos que seamos capaces de reconocer los niveles en que nos comunicamos, difícilmente podremos saber cuándo es preciso cambiar.

3.2.1.2. El análisis de la relación

Así pues, analizar las necesidades y los niveles de la relación, es importante tanto para comunicarse satisfactoriamente como para introducir cambios, cuando detectamos que el nivel de satisfacción o/y eficacia no son los adecuados.

Para que el cambio sea positivo, es preciso que lo hagamos en función de los límites de la relación y el contexto, siendo conscientes de los riesgos que asumimos *con las decisiones tomadas*. **Eso supone**

- 1) Pararse a analizar y valorar la relación en vez de reaccionar impulsivamente.
- 2) Analizar las expectativas y los niveles de la comunicación, así como lo que hacemos por una y otra parte.

Para analizar una relación es necesario considerar las expectativas que tenemos de la relación, y analizar si se ajustan a lo que la otra persona o personas esperan. Además, es importante averiguar qué percepción tienen los demás de nosotros.

Por tanto, los análisis incluyen a las dos partes de la relación.

Por lo que se refiere a uno mismo, es preciso:

- 1) Analizar cómo interpretamos la relación, prestando especial atención a los filtros que utilizamos, y cómo nos sentimos con los *feed-back* que nos envían los demás sobre cómo nos ven, nos interpretan y nos valoran.
- 2) Analizar la forma en que nos relacionamos, y las estrategias que utilizamos. prestando atención al efecto que causan nuestra forma de decir y hacer las cosas sobre las otras personas.

Por lo que se refiere al otro, es necesario.

- 1) Averiguar cómo la percepción e interpretación de lo que yo hago está influyendo en la otra parte.
- 2) Facilitarle a la otra persona o personas que pueda verme de otra manera.

Para ello, es preciso analizar determinados momentos de una relación concretos, y cómo se ha comportado cada parte.

3.2.2. Ajustar los cambios en función del análisis de la relación

3.2.2.1. No personalizar

Asumir la responsabilidad en las dificultades que surgen en las relaciones interpersonales significa estar dispuesto a analizar qué podemos hacer para que las cosas sean de otra manera, sin poner toda la responsabilidad en la otra parte, sin personalizar.

Quando caemos en la dinámica de la personalización ("el otro es el culpable") se destruyen las posibilidades de la relación...

Lectura recomendada

Wall (2000): "Personalizar un conflicto es el primer paso hacia la destrucción de una relación", 50-51.

Entre las pautas que pueden ayudarnos a no personalizar cabe reseñar una

Centrarse en las intenciones de la otra parte y no sólo en lo que hace. Es imprescindible separar las intenciones de los comportamientos (como se apunta en el tema de negociación).

La lógica personal tiene sus defectos, ya que tiende a personalizar o presuponer mala intención, cuando interpretamos los comportamientos de otros, mientras que, por el contrario, tiende a ser benévola con uno mismo.

La razón es simple: puesto que somos perfectamente capaces de ver las intenciones tendemos a ser más benévolos con nosotros mismos que con los demás.

Conocer nuestras intenciones no sólo puede hacer que seamos más duros con los otros, sino que puede, además, impedirnos darnos cuenta de cómo nos ven los demás, que se fijan casi exclusivamente en lo que "hacemos" sin considerar las "intenciones".

3.2.2.2. Retroalimentación positiva

La comunicación positiva es otra clave imprescindible para que las relaciones de trabajo funcionen bien. Es necesario que podamos expresar lo que pensamos y sentimos, dando retroalimentación sobre las cosas que no nos parecen bien.

Sin embargo, para que la retroalimentación sea realmente facilitadora de una comunicación positiva, es preciso tener en cuenta ciertas pautas de **orientación** y EXTERIORIZAR lo que pensamos, con sensibilidad hacia la otra parte:



1. Centrarse en la conducta (observable) y no en la personalidad (“has hablado mucho en la reunión” *versus* “hablas demasiado en las reuniones”).



2. Describir centrándose en uno mismo, sin evaluar (no te he entendido frente “lo que dices es confuso”) para evitar ponerle a la otra persona a la defensiva.



3. Sustituir las enunciaciones en segunda persona por otras en primera (frente a “deja de gritar” ... “cuando me gritas...”).



4. Ser concreto en lugar de decir generalidades.
5. Centrarse en las conductas que el otro puede controlar. De nada sirve hablarle a la gente sobre defectos que no puede cambiar o que escapan a su control.
6. Centrarse en el presente y no en el pasado.
7. Informar de cómo ha sido percibida la comunicación sin dar consejos; es decir, limitarse a dar información y dejándole a la otra persona que decida si tiene que cambiar o no.
8. Tener en cuenta al otro tanto como a uno mismo; es decir, evitar que sea desahogarnos lo que hacemos. A veces estamos más interesados en criticarle al otro que en ayudarlo a mejorar.

Lectura recomendada

Douglass y Douglass (1997):
El management del tiempo en el trabajo de equipo.
Barcelona: Paidós-Empresa, 83-84.

9. No hablarles a los demás si ellos no quieren escucharnos. Si el propósito de la retroalimentación es mejorar la eficacia de la comunicación, no tiene ningún sentido que le ofrezcamos nuestra opinión a quien no quiere oírla.

10. Elegir cuidadosamente la oportunidad, evitando los momentos de nerviosismo y prisa.

En cualquier caso, es preciso ser muy cauto con la exteriorización de las opiniones y estar atento a los indicadores de cambio de nivel

Lectura recomendada

Weisinger (2000): 183-186.

"Es indudable que la exteriorización conlleva cierto riesgo, por lo que no recomiendo una exteriorización total sino estratégica: debemos escoger con cuidado qué es lo que queremos revelar y cuándo y dónde deseamos hacerlo; tampoco debemos olvidar el tipo de relación que mantenemos con la persona ante la que exteriorizamos la información y la importancia de la información que compartimos. De esta forma reducimos el riesgo y maximizamos el beneficio (Weisinger: 126).

4. La facilitación del cambio desde los equipos de trabajo

4.1. El “empowerment” como principio rector de los equipos de trabajo

En la década del sesenta se extendieron algunos planteamientos de dirección participativa, y se planteó la consulta para la toma de decisiones importantes, en un marco donde la medición de los resultados era clave para determinar la desviación de los objetivos establecidos. Sin embargo, son los finales de los setenta los que marcan un punto decisivo, con el “choque japonés” y los “círculos de calidad”. Con éstos se empezó a introducir la participación responsable hasta la base, más allá de las esferas ejecutivas, que, en las dos décadas posteriores, se extendió y sistematizó.

Así pues, la idea de generar "equipos de trabajo" más flexibles y participativos en la gestión de toma de decisiones, se ha visto promovida por los rápidos cambios y la complejidad de los entornos laborales.

El supuesto básico de estos cambios es que la dirección no puede saberlo todo, en un contexto socio-laboral tan contingente. De ahí, precisamente, se deriva la necesidad de que cada nivel y órgano de la estructura sepa buscar y tratar la información, tomando decisiones.

Lógicamente esto requiere habilidades laborales más flexibles, adaptadas al cambio, y compartidas. Dentro de estos

Lectura recomendada

Wilson, T. (2000): Manual del empowerment: cómo conseguir lo mejor de sus colaboradores. Barcelona: Gestión 2000, 16-25.

planteamientos, el empowerment se convierte en principio rector de los equipos de trabajo.

El empowerment hace referencia a la "noción de personas que tienen el control sobre ellas mismas y sus entornos, que expanden sus posibilidades y horizontes y se elevan a niveles más altos de logro y satisfacción personal".

A nivel organizacional hace referencia a grupos de trabajo autodirigidos y tiene siete estados delimitados.

- 1) deseo de cambiar y mejorar (sin olvidar que no siempre todas las personas responden favorablemente ni quieren y que existen fuertes condicionantes institucionales),
- 2) más autonomía, para tomar decisiones,
- 3) mayor identificación con la propiedad del trabajo,
- 4) asumir más responsabilidad y deseos de adquirir nuevas habilidades,
- 5) conseguir metas y resultados más altos,
- 6) incrementar la competencia y aumentar la autoestima,
- 7) aceptar trabajos más difíciles con mayores riesgos.

4.2. La organización de los equipos de trabajo:

La importancia de la participación en la planificación y control de los procesos de trabajo

Una primera cuestión importante radica en delimitar si existen las condiciones, en cuanto al clima institucional adecuado y la motivación del personal, porque no basta con descentralizar la toma de decisiones para trabajar por proyectos.

El otro problema importante es, asegurarse que existen las condiciones para que el equipo de trabajo sea eficaz, y una gran parte, tiene que ver con la participación en los procesos de planificación y control del trabajo.

Los equipos de trabajo, generalmente no superan las 6 o 7 personas, y se organizan en torno a proyectos, que es preciso planificar y controlar entre todos, por las siguientes **razones**:



- Los integrantes del equipo se comprometerán más con un proyecto, si ellos mismos contribuyeron a planificarlo.
- Se obtiene un mayor sentimiento de éxito cuando uno ejecuta un plan propio que cuando se atiene al establecido por otro.

4.2.1. Delimitar los objetivos y las tareas: su importancia

Delimitar los objetivos, roles y procedimientos de trabajo es clave. De hecho, en muchas ocasiones el fracaso tiene que ver con **dificultades** relacionadas con este aspecto:

- Ambigüedad, que favorece que cada cual ponga las prioridades en lugares o aspectos diferentes, cuando, en realidad todos creen estar de acuerdo y que los fines están muy claros. Otras veces, sucede que, a nivel formal, hay un código de funcionamiento que no tiene nada que ver con el funcionamiento real.
- Incompatibilidad de intereses en cuanto los objetivos, roles y procedimientos.
- Incumplimiento de los objetivos, acuerdos.

4.2.2. Planificar las tareas y el tiempo para conseguir los objetivos

Tal y como plantea Douglass, “Planificar es pensar en el futuro de un modo sistemático. Con ello se determina qué se debe hacer, se establece una secuencia de procedimientos y se estima el tiempo necesario” (92) y hay buenas razones para hacerlo, tal como se refleja en las leyes de Murphy siguientes:

Las tres leyes de Murphy:

1. nada es tan fácil como parece,
2. todas las cosas llevan más tiempo del que uno suponía,
3. todo lo que pueda salir mal, saldrá mal.

Una forma fácil de planificar consisten dedicar un tiempo al plan diario, o mejor al plan semanal, en vez de las listas con cosas a realizar, que no suelen funcionar y además resultan frustrantes...

El plan sirve para determinar qué resultados se pretenden conseguir, qué hay que hacer para alcanzarlos, cuáles son las prioridades, cuánto tiempo lleva cada tarea, y qué grado de flexibilidad se debe adoptar frente a los elementos inesperados o incontrolados.

Cuando se trabaja en equipos existen procedimientos simples para revisar la eficacia de las tareas que se desempeñan, tales como comenzar con una lista de las actividades (se apuntan en tarjetas sueltas para ordenarlas posteriormente como consideremos más adecuadamente). De esta manera se puede, después, asignar la secuencia y distribuir tareas, asignando personas y tiempos.

Hay, asimismo, otros procedimientos más elaborados, para analizar los tiempos de equipo y decidir cambios en las tareas (6 etapas): Douglass

1. Reflexionar sobre qué estamos tratando de conseguir:

- qué es lo importante y qué es lo secundario
- cuáles son nuestras prioridades
- de qué podemos prescindir sin correr ningún riesgo
- qué nivel de calidad se puede alcanzar en las diversas funciones
- qué se puede simplificar o racionalizar
- qué se puede modificar o combinar con otros elementos o actividades.

2. Solicitar a los miembros del equipo que enumeren todas las tareas que forman parte de su trabajo

3. Combinar todas las listas individuales de tareas obtenidas en la segunda etapa, preparando una lista general de tareas.

4. Solicitar a cada uno que registre el tiempo dedicado a cada tarea.

5. Al final de la semana confeccionar una matriz general de tareas y tiempos para el equipo completo:

También es fundamental revisar algunos de los aspectos que hacen fracasar la colaboración: sobrecarga de trabajo... presiones...

La distribución compartida y consensuada de tareas es clave. En la actualidad, la distribución de tareas y responsabilidades no es igual que en el pasado. Históricamente ha sido un proceso vertical, que iba desde los puestos directivos hasta los puestos subordinados.

Lectura recomendada

Douglass, M.E. y Douglass, D.N. (1997): El management del tiempo en el trabajo en equipo. Barcelona: Paidós-Empresa.

4.3. El factor humano en los equipos de trabajo

Un aspecto clave es "profesionalización de los conflictos", que significa recordar que "la causa más probable del problema no es personal, sino que es fruto de un fracaso en el trabajo en equipo. Las dos partes actúan con buenas intenciones, y seguramente poseen los conocimientos necesarios para hacer bien el trabajo. Lo que ocurre es que han interpretado mal algún factor que está interfiriendo en su capacidad para cooperar.

Otro aspecto importante es la flexibilidad y aprovechamiento de la diversidad en los equipos de trabajo. A la hora de comunicarnos con el otro es importante tener en cuenta su temperamento. Los problemas, como tales, no surgen porque somos diferentes, sino porque ignoramos estas diferencias y no aprovechamos sus ventajas.


5. El papel del liderazgo en la facilitación de los procesos de calidad y mejora

Tradicionalmente los jefes se han encargado de planificar los objetivos y las tareas, distribuirlos y valorarlos, mientras que, por el contrario, los trabajadores se han encargado de obedecer, sin tener que pensar. Cuando la empresa introduce la necesidad de abordar las exigencias del mercado con ideas de calidad, el replanteamiento es fundamental para ambos.

Por un lado, el líder cambia su papel tradicional, basado en dar órdenes o supervisar los resultados, y pasa a convertirse en facilitador de los procesos de mejora.

En cierta forma, su función principal es facilitar a los equipos de proyectos la autodirección y autoevaluación.

Para ello, es preciso:

- 
- 1) Actuar como modelo de las habilidades necesarias para el trabajo en equipo, potenciando la comunicación y dando cotas de autonomía donde los demás puedan aportar iniciativas.
 - 2) Proporcionar las condiciones y el reconocimiento para que las personas sepan que los esfuerzos que llevan a cabo son valorados.
 - 3 Facilitar el consenso.

Lectura recomendada

Pág. 61: V. Laboucheix, (1994): Tratado de calidad total. México: Limusa.

“El consenso se obtiene desde el inicio de la decisión, por un doble flujo, con la participación de los interesados:

- reflexión directiva sobre los hechos, las exigencias, alternativas, con un debate largo y abierto que conduce a un mínimo acuerdo sobre el modo de plantear el problema, antes de abordar las soluciones,
- reflexión al más alto nivel sobre las finalidades, los valores, los principios estratégicos, las reglas de juego, para llegar a un acuerdo sobre la cultura y el proyecto de la empresa.

Cuando estos dos supuestos previos no se han cumplido y los interesados se enfrentan en frío con soluciones que cada uno juzga desde un punto de vista diferente, el debate no lleva a nada, porque cuanto más se explica uno, menos se está de acuerdo. Una vez que los supuestos previos han creado un terreno común de hechos, exigencias, finalidades y valores, el debate conduce normalmente a la decisión por consenso” (Wilson, 2000: 125-127)).

Esto implica un cambio en el estilo de gestión.

Por otro lado, el liderazgo tiene un carácter mucho más flexible y, a menudo, los trabajadores, a través de los equipos de proyectos, tienen que desempeñar tareas de liderazgo.

Actividades

1. Pongamos por caso que le decimos a un compañero, delante de otros compañeros, “has hablado demasiado en la reunión de hoy”, y que reacciona enfadándose o acusándonos de forma injusta.

Por un lado, las intervenciones nuestras o reacciones de explosión emocional dañarían la relación y, menudo, lo hacen más en quien se enfada que en el otro. En el otro extremo, no hablar de las dificultades, y dejarlo, socavaría la relación. Si analizamos la situación (en qué momento lo ha dicho, qué hemos hecho, otras cuestiones anteriores), antes de actuar, es probable que seamos más eficaces.

- a) Trabaja con un supuesto para explicar por qué ha reaccionado así.
- b) Plantea qué harías tú si alguien te contesta de esa manera, aplicando lo que hemos visto en el tema.

2. Trabajo personal en base a las dos lecturas que se plantean en la biblioteca de la asignatura.

3. Comenta lo que te sugiere la siguiente frase:

Nadie se levanta por la mañana con el propósito de hacer mal su trabajo o de fastidiar a los compañeros o a la gente que dirige.

Ejercicios de autoevaluación

Responder a las preguntas planteadas en los objetivos del tema.

Bibliografía

Douglass, M.E. y Douglass, D.N. (1997): El management del tiempo en el trabajo en equipo. Barcelona: Paidós-Empresa.

Wall, B. (2000): Las relaciones humanas en el trabajo. Barcelona: ONTRO.

Weisinger, H. (1998): La inteligencia emocional en el trabajo. Buenos Aires: Verlap.

Wilson, T. (2000): Manual del empowerment: cómo conseguir lo mejor de sus colaboradores. Barcelona: Gestión 2000.

Tema 7

Educación Afectiva
aplicada a las instituciones
educativas: El
replanteamiento de
los conflictos de disciplina

Autora: M. Ángeles de la Caba

Índice

Introducción	201
Objetivos	202
1. Importancia y planteamiento del problema: Evolución de los enfoques de disciplina	203
2. Comprender el comportamiento inadecuado	205
2.1. El papel de las “personas significativas”: el manejo de las reacciones y el papel de los modelos	205
2.2. Las necesidades emocionales como motor explicativo	209
3. Afrontar el comportamiento inadecuado	212
3.1. Los sistemas de control positivo	212
3.2. La problemática del castigo	214
3.3. El rol de los educadores y la selección de estrategias	217
Actividades	221
Ejercicios de autoevaluación	222
Bibliografía	223

Introducción

En este tema vamos a centrarnos en los conflictos de disciplina, por ser éste uno de los aspectos centrales que condicionan, desde el manejo de las relaciones interpersonales, la Educación Afectiva que llevan a cabo los agentes educativos.

Objetivos

- ¿Por qué es tan importante la resolución de problemas de disciplina desde un planteamiento de Educación Afectiva?
- ¿De qué depende el potencial constructivo de los conflictos de disciplina?
- ¿Qué papel desempeñan las personas significativas en la comprensión y cambio del comportamiento inadecuado? ¿Qué entendemos por refuerzo y castigo? ¿Qué papel desempeñan los modelos?
- ¿En qué sentido se puede decir que hay variables personales que explican los comportamientos inadecuados?
- ¿Cuáles son los principales objetivos del comportamiento inadecuado, desde el punto de vista de las necesidades humanas?
- ¿Cómo pueden l@ educador@s descubrir el objetivo de un comportamiento inadecuado?
- ¿Cuáles son las principales estrategias de control positivo del comportamiento inadecuado?
- ¿Qué criterios hay que considerar en la temática del castigo?
- ¿Cuáles son los principales tipos de castigos coherentes con un planteamiento de Educación Afectiva?
- ¿Qué características tienen las consecuencias lógicas?
- ¿Cuáles son los diferentes roles que pueden desempeñar educadores en la resolución de los conflictos de disciplina? ¿De qué depende su eficacia?

1. Importancia y planteamiento del problema: Evolución de los enfoques de disciplina

Ciertamente, la Educación Afectiva requiere un enfoque preventivo, que nos obliga a replantearnos el papel de todo lo relacionado con las relaciones y el uso que de ellas hacen los agentes educativos.

Las situaciones conflictivas son una parte importante de las relaciones y pueden tener un gran potencial educativo, en función de las actitudes que se adopten. Es, por ello, que aun no siendo el único aspecto, vamos a centrarnos en él.

La disciplina es un tema tan central como polémico. Precisamente por ello es fundamental delimitar un marco de intervención psicopedagógica ya que las posiciones que adoptamos facilitarán o invalidarán los ideales preventivos de educación para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales.

Las situaciones de conflictos de disciplina son un terreno difícil en el que tenemos la oportunidad de cambiar y mejorar la situación, pero, que así sea, depende al menos de dos cosas:

- entender adecuadamente la situación,
- seleccionar la estrategia a utilizar, en función del análisis de las necesidades, emociones y capacidades de las personas implicadas.

El propio concepto de disciplina pone de manifiesto la complejidad que subyace en este tema. Etimológicamente, procede del latín pero hay dos versiones bien distintas. Para algunos es sinónimo de “controlar”, mientras que para otros significa “aprender”, en latín “disco”.

Las distintas posiciones ante lo que significa la disciplina como control y como aprendizaje educativo dan lugar a distintas formas de comprender, enfocar y abordar los problemas de disciplina educativa. En este sentido, podemos clasificar las aportaciones psicopedagógicas y delimitar diferentes enfoques.

Por otro lado, la ideología – *la concepción* del ser humano y la sociedad – condiciona, sin duda, el tipo de régimen disciplinario, el papel atribuido a los agentes educativos, así como las actitudes ante el desarrollo sociopersonal como tarea educativa. Considerando la ideología, podemos, pues, diferenciar varias orientaciones hacia la disciplina, a partir de las concepciones de l@s educador@s.

En la actualidad cabe destacar que la evolución de la psicopedagogía, las necesidades sociales y los contextos políticos favorecen un claro posicionamiento ideológico y estratégico. La disciplina, tal y como se concibe en la actualidad, tiene, por tanto, dos características fundamentales

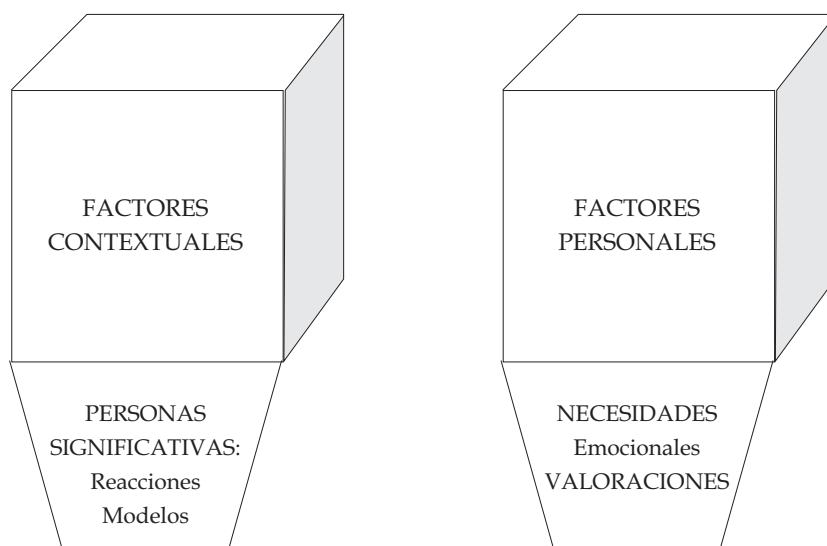
- 1) Desde el punto de vista ideológico la disciplina es parte de un esfuerzo más amplio por desarrollar habilidades y valores sociopersonales para la participación democrática.
- 2) Desde el punto de vista de la intervención psicopedagógica se adopta una perspectiva preventiva y sistémica tanto en cuanto a la comprensión de los problemas de disciplina como a su afrontamiento.

Lectura recomendada

De la Caba, M.A. (1997): La disciplina como planteamiento de Educación Sociopersonal. ROP, 8, 13. Disponible en la biblioteca de la asignatura.

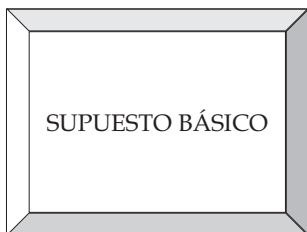
2. Comprender el comportamiento inadecuado

Desde una perspectiva educativa, integradora y sistémica cabe señalar dos aspectos claves. Por un lado, los factores contextuales (reacciones de las personas significativas, modelos que se ofrecen) y por otro lado, los factores personales (necesidades emocionales, interpretaciones y valoraciones, etc.).

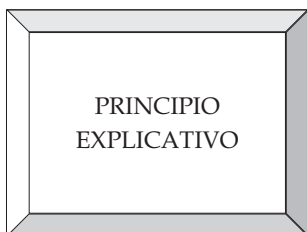


2.1. El papel de las "personas significativas": el manejo de las reacciones y el papel de los modelos

Las Teorías del Aprendizaje Social nos aportan un importante marco desde el cual reflexionar sobre el papel que pueden desempeñar las "personas significativas" (compañer@s, educador@s) en el mantenimiento o cambio de comportamientos inadecuados.



Las personas que plantean problemas de disciplina son simplemente aquellas a quienes el medio no les ha proporcionado suficientes experiencias y modelos para aprender los comportamientos considerados deseables. Se destaca, muy especialmente, el papel de las reacciones de los otros significativos y de los modelos.



En general, podemos decir que las consecuencias agradables, satisfactorias, gratificantes o placenteras que siguen a un comportamiento incrementan la probabilidad de que éste se repita, mientras que las desagradables producen el efecto contrario.

En base a este sencillo planteamiento, las Teorías del Aprendizaje han propuesto tres conceptos para entender el comportamiento, que puede ser aplicado a la resolución de conflictos de disciplina.

1. Toda conducta que va seguida de una recompensa – cualquier que agrade o interese a la persona que realiza dicha conducta – tiende a repetirse en el futuro.

Las consecuencias agradables aumentan la probabilidad de que vuelva a repetirse y, entonces, decimos que el comportamiento se está reforzando.

El *refuerzo* es el aumento en la probabilidad de que aparezca un comportamiento, y puede hacerse de dos maneras:

- Proporcionando consecuencias agradables (dar un premio, prestar atención...) en cuyo caso hablamos de refuerzo positivo.
- Retirando situaciones-consecuencias que son desagradables (refuerzo negativo).


2. Cuando una conducta no obtiene recompensa alguna, desaparece o se extingue.

La extinción se define por la disminución de comportamientos, que tiene lugar cuando se dejan de reforzar comportamientos que habían sido, previamente, reforzados.

3. En determinadas condiciones, las conductas que van seguidas de consecuencias desagradables tienden a desaparecer.

El *castigo* es la disminución de un comportamiento inadecuado, por la aparición contingente de consecuencias que resultan insatisfactorias, desagradables o displacenteras para la persona, o bien porque se aplican estímulos aversivos o bien porque se suprimen los que resultan placenteros.

Es importante, llamar la atención sobre el hecho de que la definición técnica de refuerzo, castigo, y extinción no se fundamenta en nuestras intenciones sino en los resultados... y que es preciso atender a las secuencias de comportamiento y los efectos de las reacciones.



Ciertamente, la conducta de las personas usualmente tiene sentido en un contexto social, por lo tanto, para comprenderla, debemos observar sus consecuencias sociales: el modo en que otras personas responden. Un comportamiento determinado puede experimentar un aumento, una disminución o un mantenimiento de su frecuencia en función de las consecuencias y reacciones que se produzcan, independientemente de las intenciones.

Muchos de los que llamamos "castigos" y que aplicamos con la intención de suprimir un comportamiento incorrecto pueden incluso funcionar como "refuerzo" y viceversa. Podemos estar regañando a alguien, que coloquialmente, denominaríamos castigo y, sin embargo, su comportamiento lejos de desaparecer fortalece. Si analizamos la secuencia de comportamiento, puede que descubramos que obtiene cierta gratificación en comportarse así.

Imaginemos, por ejemplo, que alguien interrumpe la actividad de un grupo, haciéndose el gracioso e impidiendo avanzar en el trabajo. Una regañina podría parecernos, a primera vista, que ha de funcionar como un pequeño castigo. Sin embargo, muchas veces no sucede así, y lejos de disminuir el comportamiento inadecuado, aumenta, porque podemos estar pasando por alto que captar la atención le resulte más gratificante, o, simplemente, que las risas de sus compañeros le están reforzando, a pesar de nuestra reprimenda. Ignorar el mal comportamiento es, en muchas ocasiones, una buena manera de acabar con él y un claro ejemplo de lo que es la extinción.

Una parte importante del aprendizaje del comportamiento (ya sea adecuado o inadecuado) tiene lugar mediante modelos u observación.

La observación de las consecuencias que tienen las conductas de otras personas, que son significativas para nosotros, puede tener efectos similares a los que tendría el recibirlas en nosotros mismos.

De todas las maneras, conviene no olvidar EL PAPEL DEL PENSAMIENTO y la ANTICIPACIÓN DE CONSECUENCIAS.

Explica, en gran parte, por qué las personas reaccionamos de forma diferente ante estímulos similares. En definitiva, las personas poseemos capacidad de pensar y esta capacidad juega un papel decisivo. Así pues, la conducta se mantiene no solo por las consecuencias de la conducta sino también por las expectativas e interpretaciones personales (anticipación de consecuencias).

2.2. Las necesidades emocionales como motor explicativo

Todo comportamiento tiene significados susceptibles de ser analizado e interpretado, en función de una **serie de necesidades** básicas, entre las cuales podemos destacar las siguientes:

- necesidad de sentirse efectivo, conseguir los objetivos y ser competente,
- necesidad de autoestima, es decir de sentirse bien con uno mismo,
- necesidad de control de uno mismo y de la situación,
- necesidad de interacción positiva y reconocimiento.

Toda persona necesita sentirse efectiva, estimada y reconocida, incluso de formas que no son adaptativas ni positivas pero que reportan el beneficio de satisfacer alguna necesidad básica no cubierta.

Las teorías ecléctico-humanistas han concedido gran importancia al análisis de estas necesidades emocionales, tanto para comprender como para intentar cambiar los comportamientos inadecuados.

Desde esta perspectiva se hace una clasificación muy interesante de motivaciones para el comportamientos inadecuado, que tiene importantes implicaciones educativas, de cara a su afrontamiento.

1. Las personas preferimos obtener atención de manera positiva, siendo útiles pero podemos buscarla en formas negativas, si no la conseguimos de otra manera. Preferimos, en todo caso, que nos griten o regañen a ser ignorados. Es lo que denominamos problemas de búsqueda de atención.
2. Toda persona tiene necesidad de tener un cierto poder y control sobre lo que hace pero, por desgracia, a menudo, el poder se concentra excesivamente en manos de los educadores, generando rivalidad y enfrentamiento. Por ello, el poder suele ser uno de los motivos más frecuentes de problemas. Una de las razones puede estar en una reacción exagerada hacia los conflictos que se plantean, percibiéndolos como amenazas al control de la situación. Otra de las razones puede estar en las propias experiencias con figuras de autoridad. Quien busca poder sólo se siente importante cuando considera que es el jefe.
3. La falta de estima, que suele estar presente en la mayor parte de los comportamientos problemáticos, es particularmente notoria en ciertos comportamientos de resentimiento y revancha. Quienes persiguen el deseo de revancha están convencidos de que no son dignos de ser queridos. Se sienten importantes sólo cuando pueden molestar a otros, tanto como creen haber sido ellos mismos molestados. Aunque resulte paradójico ocupan un lugar importante siendo crueles y siendo rechazados por otros.
4. La falta de competencia es característica de ciertos comportamientos que englobamos bajo "Demostración de insuficiencia" y que se caracterizan por las quejas continuas de incapacidad para la realización de las tareas. Habiendo ya perdido las esperanzas de tener éxito por otros medios, tratan de que nadie espere nada de ellos. Esta rendición puede ser total, o parcial en aquellas situaciones en que piensan que no pueden tener éxito.

Los educadores podemos aprender a descubrir el objetivo de la conducta inadecuada utilizando dos técnicas muy simples:

1. observar nuestros propios sentimientos ante el comportamiento inadecuado y
2. observar la respuesta a nuestros intentos de corrección.

Los problemas de búsqueda de atención, nos generan incomodidad y, casi automáticamente, llamadas al buen comportamiento que, por lo general, tan sólo consiguen resultados pasajeros.

Más duras son las emociones que generan los problemas de búsqueda de poder, ya que, ciertamente, no es fácil controlar las reacciones que nos generan nuestros propios sentimientos ante las provocaciones. Cuando una persona es desafiante, genera sentimientos hostiles. Lo difícil es controlarse, no ponerse bravos, y retirarse a tiempo de una probable "lucha por el poder", inclusive si se tiene éxito obligándolo a obedecer esa victoria es temporal. Puede ser que se gane la batalla pero se pierde la buena relación.

Algo parecido sucede con la revancha, que genera, asimismo, sentimientos hostiles, de ser herido y que puede dar lugar a dinámicas circulares de revancha.

La demostración de insuficiencia es, también, fácil de reconocer, ya que lleva a sentimientos de desaliento e impotencia.

3. Afrontar el comportamiento inadecuado

3.1. Los sistemas de control positivo

Nadie duda de que un sistema de control basado exclusivamente en el castigo no es adecuado porque tiene consecuencias y efectos perjudiciales, tanto a nivel personal como relacional. Un planteamiento educativo de la disciplina tiene que fundamentarse en el refuerzo de lo positivo y utilizar el castigo con mucha restricción dentro de un marco coherente, que plantearemos en el siguiente punto.

Partimos del supuesto de que es preciso un mayor énfasis en las recompensas, los incentivos y la estimulación de la conducta positiva que en el castigo.

El **incentivo** se fundamentan en la idea de que los refuerzos positivos facilitan el comportamiento adecuado. El incentivo responde a la lógica de "si... entonces" (si terminas el trabajo a tiempo puedes...).

En su uso se destacan varias *condiciones de eficacia claves*. Por una parte, no utilizarlas en exceso. Por otra parte, tener en cuenta que no deben utilizarse nunca para acabar con el mal comportamiento y finalmente, recordar que es el educador o la educadora quien pone las condiciones y no al revés ya que, de lo contrario, podría convertirse en un elemento de chantaje ("yo quiero... si no...")

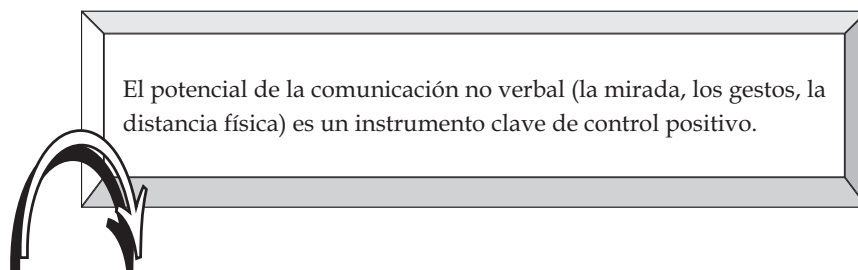
La estimulación de lo positivo es otra técnica que puede usarse como alternativa al castigo.

En el caso de los problemas de llamar la atención, ignorando el comportamiento inadecuado, atendiéndolo en alguna forma no esperada.

En el caso de los problemas de lucha de poder, muchas veces es suficiente con no manifestarse herido. Así por ejemplo, cuando un estudiante le dice al profesor en tono desafiante que la tarea o lo que está explicando es muy aburrido la reacción de la profesora o el profesor puede precipitar una secuencia negativa o no hacerlo. Es probable que ni siquiera se produzca incidente cuando no se le concede importancia ("pues sí, es aburrida, qué le vamos a hacer, pues sí, muy divertido no parece" o usar el sentido del humor. En estos casos, también, se puede canalizar lo negativo en positivo facilitando protagonismo, y controlando nuestras reacciones agresivas, que si bien pueden ser comprensibles desde el punto de vista de los sentimientos heridos que nos generan son absolutamente ineficaces.

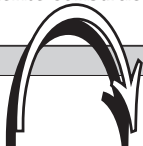
Para ser eficaces ante las actitudes revanchistas, los educadores debemos tener cuidado de no ser nosotros mismos revanchistas, recordar que se trata de personas que se sienten profundamente heridas, y enfocar la atención sobre las buenas cualidades y potencialidades. Se trata de estimular cualquier esfuerzo hecho para mejorar, no importa lo pequeño parezca.

Utilizar el estilo relacional en el manejo de los comportamientos inadecuados



Muchas veces basta un simple gesto o la proximidad física para controlar una conducta inadecuada y, de hecho, todos podemos haber experimentado el efecto que tiene acercarse físicamente a una persona que está hablando o generando incomodidad en un grupo.

Ignorar el mal comportamiento es, asimismo, una buena manera de no tener que recurrir al castigo. Hay una abundante literatura y la practica totalidad de las teorías y modelos psicopedagógicos reconocen el efecto potencialmente constructivo de ignorar el mal comportamiento como estrategia.



En cualquier caso, no siempre se puede ignorar (peligro, desafío).

3.2. La problemática del castigo

A menudo, durante las últimas décadas, el uso del castigo como estrategia y técnica educativa ha sido cuestionada. Sin embargo, es fundamental mantener un debate serio sobre su problemática y clarificar el gran número de malentendidos e interrogantes existentes sobre el tema.

Interrogantes a plantearse

	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Es necesario el castigo? – ¿Hemos considerado la posibilidad de utilizar los procedimientos positivos (...) o la conveniencia de ignorar...? – ¿Es eficaz? – ¿Cuáles son sus condiciones de eficacia? – ¿Qué castigos son más adecuados desde el punto de vista educativo? – ¿En que medida y cómo es adecuado utilizar el castigo como método educativo?
--	---



En cuanto a si **es necesario**, depende de lo que se entienda por castigo. Desde un planteamiento de educación sociopersonal se asume la necesidad del castigo, entendido como la aplicación o manejo de consecuencias desagradables, por varias razones.

Por una parte, el castigo parece necesario para controlar los comportamientos que se consideran inadecuados, llegados a ciertos puntos.

Por otra parte, y lógicamente, cuando se establecen las normas es fundamental que se cumplan. Si se rompen sin que nada suceda se está aprendiendo a no tomarlas en serio.

El criterio de *eficacia* hace referencia al grado en que el castigo sirva, realmente, para controlar el comportamiento inadecuado y la cuestión es que son muchos los castigos que pueden ser eficaces, pero con efectos sociopersonales bien diferentes.



¿Qué condiciones de eficacia debemos considerar? Que un castigo tenga unos efectos y cuáles sean éstos depende de muchos factores, algunos de ellos ya bastante bien delimitados



- 1) Momento de los castigos. Es importante considerar que los castigos al igual que los premios, son más eficaces si se aplican de forma inmediata y temprana.
- 2) Fuerza o rigor de los castigos. Parece probado que los castigos duros son inadecuados, pero, lo que no siempre tenemos en cuenta y parecen probar las investigaciones es que los castigos muy blandos suelen ser también ineficaces
- 3) La explicación de los motivos por los cuales se castiga parece incrementar la eficacia de los castigos de manera notable.

¿Es educativo? Un castigo puede ser eficaz pero no ser educativo. El problema radica en aplicar castigos que sean coherentes con los planteamientos de educación sociopersonal.


Los castigos basados en la reciprocidad son el castigo considerado como más educativo, y entre ellos destacan especialmente las consecuencias lógicas.

Las consecuencias lógicas consisten en dejar que la persona reciba las consecuencias de sus actos cuando no se respetan las normas y los pactos.

Lo esencial de las consecuencias lógicas es que se fundamentan en la necesidad del respeto a las normas que permiten el buen funcionamiento y no en el poder de la autoridad personal o la revancha.



Por ello es preciso que se cumplan una serie de *condiciones en su aplicación*, para que tengan un carácter verdaderamente educativo y no se conviertan en un simple castigo o estrategia de control.

- 
1. Las consecuencias lógicas tienen que estar relacionadas con la lógica de la situación y no ser puestas de forma arbitraria. Así, por ejemplo, si se ha manchado el pupitre la consecuencia lógica será limpiarlo o si no se ha terminado la tarea podría ser lógico recuperarlo en parte del tiempo libre. En cambio, no tendría lógica copiar cien veces "se debe respetar" puesto que copiar e interrumpir no guardan relación con la falta cometida.
 2. Tiene, asimismo, que ser proporcional. No sería adecuado, desde el punto de vista de las consecuencias lógicas, que el alumno se quedara toda la semana sin recreo.
 3. Solicitar cambio de comportamiento sin enjuiciar a la persona descalificándola con frases del estilo "Eres un irresponsable... nunca aprenderás" y tener cuidado con los deseos, más o menos conscientes de revancha.

A menudo, las consecuencias lógicas toman la forma de pérdida de privilegios, privando al culpable de aquello de lo que está abusando. Asimismo es habitual el uso de contratos que se basan en la idea de que las

consecuencias lógicas funcionan mejor si se pactan con la persona implicada. La exclusión del grupo y las técnicas de tiempo fuera son, también, técnicas que pueden ajustarse a la idea de las consecuencias lógicas.

El uso de **contratos** se basa en idea de que el uso de consecuencias lógicas funcionan mejor si se pacta. Estos pactos son redactados con condiciones aceptadas por ambas partes.

La exclusión, que puede ser momentánea o definitiva (negarle la participación en un juego o actividad...) es una técnica que puede ajustarse a la idea de las consecuencias lógicas. Existen **dos formas de exclusión** cuyo uso se recomienda de forma escalonada y progresiva



1. Exclusión de la actividad, que impide participar pero permite observar. Por ejemplo, si arma un alboroto durante un juego de salón se le pide simplemente que deje la mesa de juego.
2. Exclusión y "tiempo-fuera" que implica aislamiento de la familia o del grupo (salir del aula).

3.3. El rol de **l@s educador@s** y la selección de estrategias

Afrontar el comportamiento inadecuado de manera educativa, que no se limite al puro control, requiere dar respuesta a una serie de cuestiones, que podríamos agrupar en torno a dos bloques.

Por un lado, las cuestiones relacionadas con el rol a desempeñar:

- ¿Qué papel debería tener el educador?
- ¿Qué papel debería tener el grupo?
- ¿De quién es el problema?

Por otro lado, en relación a la estrategia a utilizar:

- ¿Qué estrategias y técnicas podríamos aplicar?
- ¿Cuál nos parece más adecuada?
- ¿Debería ser pública o privada la resolución?
- ¿Es preferible abordar el conflicto abiertamente o no?
- ¿Es el momento oportuno?
- ¿Hay tiempo?

Se trata, por tanto de una cuestión compleja. No valen los planteamientos simplistas. El papel del educador y la estrategia a utilizar dependerán del tipo de problema, la situación, los recursos.

Así pues, la primera cuestión es delimitar los posibles roles, entre los cuales podemos destacar los siguientes:

1. **El rol directivo**, según el cual el educador guía y decide lo que es adecuado o correcto hacer.

2. **El rol facilitador**, implica facilitar el proceso de resolución y puede tener diferentes formas:

En este caso, se trata de ayudar a las partes implicadas a definir el problema real, estimular la búsqueda de soluciones alternativas y ayudar a decidir, intentando que las partes lleguen a un compromiso.

Puede tomar formas diferentes

- **El rol negociador**, permitiendo a la otra parte que tome parte activa en la resolución del conflicto.
- **El rol mediador**, actuando como árbitros de la situación.

Cuando el educador actúa como facilitador es fundamental considerar los factores que incrementan y suavizan el conflicto.



El conflicto se incrementará si:

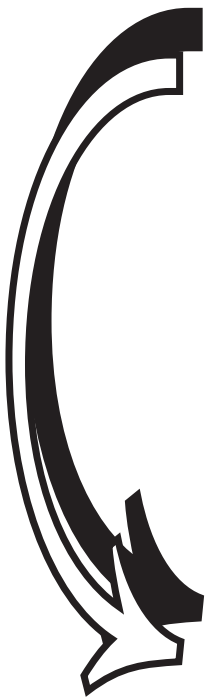
- 1) Se endurecen las emociones manifestadas (enfado, frustración).
- 2) Se percibe amenaza.
- 3) Aumentan las personas implicadas y, sobre todo, si éstas toman partido hacia una de las partes en conflicto. Por el contrario, si se centra la atención en el problema y no en los participantes disminuye el grado de emocionalidad y la amenaza percibida.

El rol apaciguador, suavizando, y dirigiendo la atención hacia otras cosas (separar, bromear, realizar otra actividad).

3. **El rol pasivo.** Se trata de mantenerse al margen, dejando que las personas implicadas se arreglen entre sí, y cuidando, como mucho, que no se sobrepasan los límites. En este sentido, además de la seguridad física, es importante no permitir que sean destructivos.




La cuestión pasa de ser "qué enfoque debe tener el educador", como si se tratara de elegir uno aplicable a todas las situaciones, a "qué enfoque elegir en este tipo de situaciones, con este tipo problemas y con esta persona o personas en concreto".



En algunas ocasiones **suavizar** es lo mejor que podemos hacer, cuando no hay tiempo y, sobre todo, cuando es un pequeño problema. Sin embargo, no debe ser utilizado demasiado a menudo ni tampoco infravalorar el problema. Lo que para nosotros, desde fuera, puede ser una tontería no lo es para los implicados.

Otras veces puede ser suficiente utilizar estrategias de comunicación (**escuchar...**)

Distendir y relajar. Cuando las emociones son intensas no hay forma de resolver pacíficamente un conflicto hasta que la emoción se calma y, para ello, conviene establecer lugares apropiados con tal propósito, así como fomentar actividades de relajación



En cualquier caso, es fundamental delimitar de quién es el problema

Tendemos a intervenir mucho más de lo que deberíamos. Si se quiere favorecer la capacidad de autonomía para resolver conflictos, no podemos pretender resolverlos todos nosotros.

Cuando los conflictos interfieren directamente con el buen funcionamiento o las relaciones en el grupo, del cual el educador es responsable, es su problema y debe abordarlo. Por ejemplo, si se está llevando a cabo una discusión de clase y hay personas que molestan o si un alumno estropea un pupitre es problema del educador, en cuanto que afecta a sus responsabilidades, aunque traten de resolverlo entre todos. Sin embargo, no es problema del educador que dos alumnos discutan. Se puede intentar ayudar pero sin olvidar la importancia de que aprendan a responsabilizarse de sus propias dificultades y las afronten.

Actividades

Se colocarán en la biblioteca de la asignatura.

Ejercicios de autoevaluación

Contestar a las preguntas planteadas en los objetivos del tema.

Bibliografía

Básica

De la Caba, M.A. (1997): La disciplina como planteamiento de Educación. ROP, 8, 13.

De la Caba, M.A. (1999): Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. 361-38, en López, F. y otros: Desarrollo Afectivo y Social. Psicología: Pirámide.