

Dr. Francesc Rovira Toda

CRECER JUNTOS



© 2018 CRECER JUNTOS
© Dr. Francesc Rovira i Toda
© 2018 Zürich Schule Barcelona, S.L.

Av. Pearson, 73 · 08034 Barcelona · España
www.zurichschule.com
Tel.: 932.037.606

Diseño de portada y contenido: www.milk-and-honey.de

Pedidos a: secretaria@zurichschule.com
Tel.: 932.037.606

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita del titular, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

INDEX

PRESENTACIÓN	5
A INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	9
I. Formación de sentimientos y emociones.....	10
II. Ser capaz de expresar los sentimientos y emociones.....	16
III. Ser capaz de controlar los sentimientos y emociones	26
IV. Diferencias significativas: Niños/as ; Chicos/as	32
V. El Edificio de la Personalidad.....	50
B PRÁCTICA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	55
I. La ley de las 3 P	57
II. La distancia óptima	58
III. El triángulo familiar, sano y positivo.....	60
IV. El triángulo positivo Familia – Escuela.....	61
V. Las actitudes positivas	62
VI. La motivación intrínseca	71
VII. Las diez conductas de los padres que entorpecen la educación de los niños.....	91
VIII. Los celos. Síntomas y orientacions	97
IX. Castigar? ¿Asumir consecuencias? ¿Psicología sistémica?	114
C CRECER JUNTOS	135
I. Las creencias.....	136
II. La psicología de la atribución.....	152
III. Saber dar y saber recibir: la regla de oro del amistad y del amor	161
IV. El triángulo de la personalidad	169
V. Las neuronas espejo. La empatía	174
VI. El decálogo de la autoestima	176
VII. Frases para pensar (I).....	178
VIII. Frases para pensar (II).....	179
IX. Los niños aprenden lo que viven	180
X. Carta de un hijo a todos los padres del mundo.....	181

A

B

C



PRESENTACIÓN

La Dirección y el Departamento Psicopedagógico de Zürich Schule desean compartir con las familias y el profesorado aquellos temas que han sido objeto de reflexión y debate en las reuniones formativas que, curso tras curso, se llevan a cabo en el centro. Estos temas han sido convenientemente actualizados a través de las recientes aportaciones de la Neurociencia y de la Psicología Positiva.

La tarea de educar es compartida entre la familia y el colegio y repercute tanto en los educadores como en los educandos. Se trata de un hecho dinámico e interactivo en el que ambas partes tienen la oportunidad de crecer como personas. De ahí el título de este libro: **CRECER JUNTOS**. El objetivo es poner a disposición de todos los educadores un conjunto de temas vinculados con la educación emocional para facilitar una tarea de autoreflexión como educadores. Pretendemos que, a partir de esta reflexión, cada educador encuentre aspectos que le permitan reafirmar sus acciones, cuestionarse otras y, en definitiva, repensar su propio estilo educativo.

La inteligencia emocional se ha revelado clave en un mundo cambiante como el actual. La formación como personas debe ser el núcleo de toda acción educativa. Gracias a ella será posible desarrollar las competencias esenciales para afrontar adecuadamente las exigencias del ámbito profesional. Por lo que es básico tener presente que el cociente intelectual (C.I) no predice el éxito escolar ni el futuro profesional. En 2011, Fernández y Extremera publicaron un libro sobre La inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. Podemos leer lo siguiente: “La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Los abogados que ganan más casos, los médicos más prestigiosos y visitados, los profesores más brillantes, los empresarios con más éxito no son necesariamente los que consiguieron los mejores resultados académicos. Son los que se interesaron más por las personas que por las cosas y que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano”.

En este sentido ha sido muy determinante el libro de Daniel Goleman sobre *la inteligencia emocional* (1996). En él se exponen las condiciones para conseguir la madurez necesaria como personas.

Un estudio realizado en 2015 por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) sobre las competencias necesarias para encontrar trabajo y realizarse se concluía que la titulación y el expediente académico ya no influyen de manera decisiva para encontrar trabajo; son los valores personales los verdaderamente decisivos: responsabilidad, interés en superarse, sociabilidad, precisión en el trabajo, trabajo en equipo,...

En julio del 2016, una importante cadena comercial puso un anuncio para contratar trabajadores para su empresa: “No buscamos trabajadores, buscamos personas con ilusión, talento y energía. Que tengan interés por unirse a nuestro equipo. Buscamos personas que nos ayuden a crecer y que, al mismo tiempo, crezcan con nosotros. Buscamos personas con una actitud positiva”.

Como colegio pretendemos educar para el bienestar actual y futuro de los alumnos, en definitiva, para su éxito personal y profesional. Coherentes con esta finalidad, el desarrollo de las Competencias Personales es el eje central de nuestra acción educativa y base imprescindible para el desarrollo integral del alumnado.

Estamos convencidos de que si familia y escuela conseguimos que nuestros hijos/alumnos adquieran una formación adecuada en los cuatro Pilares de la Persona, será la mejor herencia que les podemos dejar, a saber: Autonomía (valerse por sí mismo); Responsabilidad (cumplir con las propias obligaciones); Motivación (interés en superarse y aprender); Sociabilidad (compartir, comunicarse y respetar a los demás). Estos cuatro pilares son coherentes con la propuesta de la UNESCO (1996 y 2016) para la educación: aprender a SER; aprender a HACER; aprender a APRENDER y aprender a VIVIR JUNTOS.

Así pues, el libro que usted tiene en sus manos se estructura en tres partes.

En la primera, se exponen los criterios básicos en la formación de la Inteligencia Emocional, cuyo contenido es fundamental en la formación de nuestros hijos/alumnos como personas.

En la segunda parte, se presentan temas concretos que familia y profesorado hemos de tener en cuenta para el desarrollo adecuado de los principios expuestos en la primera parte.

En la tercera, se incluyen temas que pueden ser objeto de reflexión y formación continuada para toda la comunidad educativa (familia, alumnado, claustro de profesores, ...) y que pueden incidir en el propio desarrollo emocional del educador.

Agradecemos profundamente al Sr. Macías la lectura atenta de todos los temas y todas sus observaciones. Al mismo tiempo, agradecemos a Alba López, secretaria de la Zürich Schule y a milk&honey München por su aportación imprescindible en la confección material del presente libro.

Dirección:

Khristian Macias Roth y Beat Macias Roth

Departamento Psicopedagógico:

Dr. Francesc Rovira Toda y Dra. Mariona Dalmau Montalà

the fact that the ^{13}C NMR spectra of the copolymers do not show any signals corresponding to the β -hydrogen of the *trans*-1,4 units.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers are similar to those of the poly(*trans*-1,4-PEU) homopolymer. The ^{13}C NMR spectra of the copolymers contain signals for the β -hydrogen of the *trans*-1,4 units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *trans*-1,4 units. This is due to the fact that the β -hydrogen of the *trans*-1,4 units is not coupled to the α -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the α -carbon of the *trans*-1,4 units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *trans*-1,4 units. This is due to the fact that the α -carbon of the *trans*-1,4 units is not coupled to the β -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the β -carbon of the *trans*-1,4 units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *trans*-1,4 units. This is due to the fact that the β -carbon of the *trans*-1,4 units is not coupled to the α -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the α -carbon of the *cis*-1,4 units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *cis*-1,4 units. This is due to the fact that the α -carbon of the *cis*-1,4 units is not coupled to the β -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the β -carbon of the *cis*-1,4 units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *cis*-1,4 units. This is due to the fact that the β -carbon of the *cis*-1,4 units is not coupled to the α -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the α -carbon of the *1,3*-units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *1,3*-units. This is due to the fact that the α -carbon of the *1,3*-units is not coupled to the β -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the β -carbon of the *1,3*-units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *1,3*-units. This is due to the fact that the β -carbon of the *1,3*-units is not coupled to the α -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the α -carbon of the *1,2*-units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *1,2*-units. This is due to the fact that the α -carbon of the *1,2*-units is not coupled to the β -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the β -carbon of the *1,2*-units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *1,2*-units. This is due to the fact that the β -carbon of the *1,2*-units is not coupled to the α -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the α -carbon of the *3,4*-units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *3,4*-units. This is due to the fact that the α -carbon of the *3,4*-units is not coupled to the β -carbon, and therefore its signal is very weak.

The ^{13}C NMR spectra of the copolymers also show signals for the β -carbon of the *3,4*-units, but these signals are very weak, and are not observed in the spectra of the copolymers containing more than 20% *3,4*-units. This is due to the fact that the β -carbon of the *3,4*-units is not coupled to the α -carbon, and therefore its signal is very weak.

A

INTELIGENCIA EMOCIONAL

I.	Formación de sentimientos y emociones	10
II.	Ser capaz de expresar los sentimientos y emociones	16
III.	Ser capaz de controlar los sentimientos y emociones	26
IV.	Diferencias significativas: Niños/as ; Chicos/as	32
V.	El Edificio de la Personalidad.....	50

I.

FORMACIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

A partir de la publicación del libro de D. Goleman sobre la inteligencia emocional (1996), auténtico Best Seller, la psicología educativa experimentó un profundo cambio.

Los estudios científicos posteriores han demostrado la gran importancia de los sentimientos y las emociones en la formación de la persona.

Por ejemplo, en la toma de decisiones, la emoción juega un papel mucho más importante que la reflexión, aunque ésta sea muy profunda. Las emociones que vivimos en nuestra infancia y adolescencia quedan almacenadas en nuestro cerebro (amígdala) y condicionan cualquier decisión futura.

De entrada nos hacemos las siguientes preguntas:

1. ¿Los sentimientos y las emociones son lo mismo?
2. En caso que no lo sean, ¿qué aparece primero, los sentimientos o las emociones?

Responderemos a estas preguntas y más adelante las desarrollaremos.

Las emociones en el bebé aparecen antes que los sentimientos. Son innatas. La calidad de los sentimientos (ternura, amor, apatía, amistad, autoestima, etc.) depende de cómo se han cuidado las emociones desde el nacimiento del bebé. La síntesis de la inteligencia emocional consiste en que las personas pueden expresar sus emociones y sentimientos y que, además, puedan controlarlos. Es decir, expresarlos a la persona adecuada y en el momento oportuno.

Seguidamente presentaremos los tres temas que forman parte de un conjunto homogéneo perteneciente al más amplio sobre la inteligencia emocional:

- Formación de los sentimientos
- Ser capaz de expresar emociones y sentimientos
- Asimismo, ser capaz de controlarlos.

1. ¿CÓMO SE FORMAN LOS SENTIMIENTOS?

1.1. Introducción

En este tema sobre la educación emocional, nos referiremos a cómo se forman los sentimientos en el niño a partir de la aparición de unos recursos innatos de conexión, que constituyen auténticas emociones en el bebé.

Detallaremos estos recursos emocionales innatos. Si el niño recibe la respuesta adecuada de sus cuidadores, conseguirá formar el sentimiento del amor, esencial para crecer y madurar de una manera sana.

Es un tema dedicado en primer lugar a aquellos padres que aún tienen hijos bebés o muy pequeños y pueden influir emocionalmente en ellos, ya que los primeros meses y años del niño son los más decisivos para su futuro. Dedicado también, y por la misma razón, a todas las profesoras de Educación Infantil.

1.2. Sentimientos y emociones: precisar su concepto

En el recién nacido, primero aparecen las emociones y, más tarde, los sentimientos. Si aquéllas se expresan y practican en estrecha relación con sus padres, se va creando entre ellos un vínculo afectivo, un sentimiento de amor. El amor es el sentimiento más importante en el niño, el cual puede nacer sin amor, pero no puede crecer sin amor.

Así también ocurre con nuestros sentimientos de amor y de amistad; de odio y desamor. Primero aparecen unas determinadas emociones que, según cómo se elaboren, surgirán determinados sentimientos, positivos o negativos.

A continuación detallamos las emociones decisivas en el bebé, que darán origen a sus sentimientos. Como ocurrió también con nosotros.

1.3. Las emociones innatas, espontáneas, del bebé

La tendencia natural del ser humano es la relación, la conexión con los demás. La propia naturaleza lo favorece. Lo primero que aparece en el bebé son emociones, sin las cuales ni siquiera podría sobrevivir. Veámoslo:

- *El llanto espontáneo.* Todos los investigadores coinciden en afirmar que no es bueno demorar la respuesta al llanto espontáneo del niño (consume energía y aumenta la tensión y la presión cerebral). El llanto de dolor y el de hambre deben ser atendidos prontamente (F. López, 52).
- *La mirada,* ya con sentido, expresiva, aparece en los primeros días. El rostro humano es el estímulo visual que más interesa al recién nacido.



- *La sonrisa intencionada* aparece entre el segundo y tercer mes. El estímulo más eficaz para esta sonrisa es la voz humana, especialmente la voz de la mujer. Se trata de una muy gratificante conducta interactiva. Promueve respuestas sociales afines y constituye una poderosa fuerza vinculante con sus cuidadores.
- *La succión no nutritiva*. Los bebés, una vez satisfecha su necesidad alimenticia, varían espontáneamente el ritmo de succión, siguen succionando, pero ya no toman leche. Es la succión no nutritiva, que el bebé desea prolongar, porque le mantiene en contacto con la madre, base de su seguridad. El chupete es el sustituto del pezón materno, cuyo efecto tranquilizador es notorio, especialmente en momentos de inquietud, soledad, etc.
- *El balbuceo*. Hacia los tres meses, aparecen las primeras vocales y hacia los ocho meses, surgen ya determinadas consonantes. Constituye un verdadero pre-lenguaje. El balbuceo aumenta o disminuye según reciba o no la respuesta de la madre. Y, por tanto, las bases lingüísticas del niño serán de muy distinto nivel.
- *El levantar los brazos con alegría* cuando aparece su madre. Ésta se siente gratificada por el reconocimiento afectivo de su hijo. El vínculo recíproco se fortalece.
- *El abrazo*. Alrededor del sexto mes, aparece el abrazo de una manera espontánea e interactiva con la madre.
- *El reflejo de prensión*. Ya en los primeros días de vida, si se coloca un dedo en la mano de un bebé, éste la cerrará con fuerza, buscando el contacto. El reflejo de prensión es más fuerte durante el primer mes. Luego decrece y desaparece cuando el bebé tiene tres o cuatro meses.

Se trata de recursos emocionales innatos, cuyo objetivo es ir creando vínculos afectivos con sus cuidadores, ir creando el sentimiento recíproco del amor.



1.4. El sentimiento del amor

Son importantes los cuidados que la madre dirige a su hijo para fortalecer con él un sólido vínculo afectivo. Son esenciales.

Pero, aún lo son más, si cabe, que esta madre sepa captar y responder a las iniciativas y recursos emocionales que su hijo emprende para conectarse con ella. Las respuestas de la madre constituyen la base más importante de la autoestima y el fundamento de la capacidad empática de su hijo.

El intercambio de emociones padres-hijo formará entre ellos el decisivo sentimiento del amor. Este sentimiento, una vez formado, es la base sobre la que irán surgiendo repetidas emociones que irán fortaleciendo aquel vínculo, aquel amor, con nuevas emociones. Es un círculo amoroso que se irá retroalimentando a lo largo de la vida.

Los neurocientíficos han demostrado que en esta situación emocional recíproca, madre e hijo aumentan la producción de oxitocina, la hormona del bienestar, que irá fortaleciendo entre ellos el vínculo amoroso.

1.5. El peor maltrato

El peor maltrato que puede recibir un niño no es el maltrato físico. El peor maltrato es el desamor. Es decir, no haber desarrollado en él las conexiones amorosas necesarias para llegar a sentir, a tener sentimientos. Son personas sin sentimientos. Lo veremos más adelante. Y no siempre se trata de psicópatas. La raíz no es innata, sino vivencial, afectiva.

El maltrato emocional es descrito por Arruabarena y de Paúl (1989) como una falta persistente de respuesta a los mensajes, a las expresiones emocionales y a las conductas procuradoras de proximidad e interacción, iniciadas por el niño; así como la falta de iniciativa, de interacción y contacto por parte de una figura adulta estable.

1.6. Permanencia de los recursos innatos de conexión

Estos recursos innatos de conexión y de vinculación no se pierden. Pueden aparecer, de una manera u otra, en nuestros hijos-alumnos. Probablemente más en aquéllos que no han podido desarrollarlos de una manera satisfactoria con sus cuidadores principales: las persistentes llamadas de atención, la búsqueda de contacto físico, las reiteradas conductas negativas constituyen mensajes de:

“acércate, aunque sea para reñirme o castigarme, personalízame!”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUABARRENA, M. I. Y DE PAUL, J. (1989). *Maltrato emocional*. I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Universidad del País Vasco.
- BOWLBY, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós
- BRIGGS, D. C. (1972). *El niño feliz: su clave psicológica*. Buenos Aires: Granica
- CYRULNIK, N. (2005). *Bajo el signo del vínculo*. Barcelona: Gedisa
- DAMASIO, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica
- DAVIS, PH. K. (1993). *El poder del tacto* Barcelona: Paidós
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ, C. (2003). *Cómo criar a tus hijos con amor*. Barcelona: Temas de hoy
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta
- LÓPEZ, F., et alt. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- MARINA, J.A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel-Planeta
- MORGADO, I (2006). *Emocions i intel·ligència social* Barcelona: Mina
- ROVIRA, F. (2000). *Els vincles afectius*. Aloma, 7, 42-65. Barcelona: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Universitat Ramon Llull.
- SÁNCHEZ, J. (2006) *La inteligencia emocional en educación*. Congreso Nacional de Inteligencia Emocional. Las Palmas
- SPITZ, R. (1966). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar
- STERN, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Barcelona : Paidós

II.

SER CAPAZ DE EXPRESAR LOS SENTIMIENTOS Y LAS EMOCIONES

1. Para qué sirven los sentimientos y las emociones	16
2. Expresar las emociones positivas	16
3.. Expresar las emociones negativas	16
4. Las emociones negativas reprimidas generan tensión y malestar .	17
5. Los trastornos psicossomáticos	17
6. Sentimientos y juicios negativos	18
7. No tener sentimientos	18
7.1. Causa Neurológica.....	19
7.2. Causa Emocional	21
7.3. Psicopatía.....	22
8. Favorecer la expresión de sentimientos y emociones en casa y en el Zürich	23
9. Referencias bibliográficas	24

II.

SER CAPAZ DE EXPRESAR LOS SENTIMIENTOS Y LAS EMOCIONES

1. PARA QUÉ SIRVEN LOS SENTIMIENTOS Y LAS EMOCIONES

Las emociones existen para unirnos, comunicarnos, amarnos. Son como el aceite en el motor. Sus piezas pueden ser de una gran calidad, pero sin el aceite que las lubrique, el motor se estropea, se quema. En una empresa, sus trabajadores pueden haber sido escogidos por su notable experiencia y su currículum brillante, pero si entre ellos no existe vinculación emocional, la empresa se resiente por ello, no funcionará al nivel adecuado.

La persona con un suficiente grado de inteligencia emocional debería ser capaz de expresar sus emociones, tanto las positivas, como las negativas.

2. EXPRESAR LAS EMOCIONES POSITIVAS

Alegría, satisfacción, afecto, reconocimiento, ternura. No basta con amar a una persona. De vez en cuando, se le debería expresar este sentimiento. “Te quiero”. “Estoy muy bien a tu lado”. “Me haces muy feliz”. A un alumno: “Estoy muy contento por tu trabajo”. “Me satisface tu actitud e interés en clase”. La expresión de las emociones positivas refuerza los vínculos afectivos. Hay adultos que no saben expresar sus emociones positivas y, a veces, tampoco se sienten cómodos al recibirlas.

3. EXPRESAR LAS EMOCIONES NEGATIVAS

Disgusto, enfado, pena, dolor, malestar... También se deben expresar. No sólo es un derecho, es también un deber si queremos que nuestras relaciones sean sanas y perduren. Los sentimientos negativos no expresados se convierten en resentimientos, en rencor.

4. LAS EMOCIONES NEGATIVAS REPRIMIDAS GENERAN TENSION Y MALESTAR

Las emociones negativas crónicamente reprimidas generan mucha tensión. La mayoría de enfermedades psicósomáticas se debe a la represión de las emociones. Como nos dice Shakespeare: “Da palabras y lágrimas a tu pena, sino tu cuerpo se quejará”.

Se ha demostrado que las familias con un mayor grado de permisividad y tolerancia en la expresión de sus emociones poseen, en general, un mayor equilibrio emocional entre sus miembros.

El buen funcionamiento de una familia, empresa o escuela se basa en la capacidad de sus miembros de expresar sus sentimientos, con delicadeza y respeto. Pero, expresarlos.

Los mediadores. En las familias, como en las empresas, cuando a veces surgen conflictos entre sus miembros, los mediadores pueden ayudar mucho a resolverlos. Representan el aceite suavizador entre determinadas personas, a menudo muy valiosas.

5. LOS TRASTORNOS PSICOSOMÁTICOS

El Dr. Sifneos, psiquiatra de Harvard, descubrió esta falta de expresividad emotiva en un estudio con pacientes psicósomáticos. La mayoría tenía muchas dificultades de expresar verbalmente sus emociones. Acuñó la palabra *alexitimia*: es la incapacidad de expresar con palabras sentimientos y emociones. Etimología: A=No; lexi=palabra; timia=sentimiento.

Aplicación en Zürich Schule:

Pondremos tres ejemplos que, de vez en cuando, podemos observar en Zürich Schule: tics, celos y anorexia.

Los tics aparecen cuando la persona vive situaciones especialmente estresantes, que no puede expresar ni liberarse de ellas. Aunque pueden ser especialmente molestos, son liberadores de tensión. En los casos que hemos tenido y tenemos actualmente en la escuela, siempre hay un niño/a que sufre y no puede canalizar adecuadamente su pena o dolor (celos, separación traumática de sus padres, bajo rendimiento escolar, exigencia excesiva, etc.).

Los celos: Una de las mejores medidas para curar los celos enfermizos es que puedan ser expresados. Es necesario controlar las acciones del niño celoso, a veces muy agresivas. Pero, en cambio, hay que favorecer, no sólo tolerar, la expresión de sus sentimientos. (Consultar el tema específico sobre los celos, pág. 95).

La **anorexia** es un caso muy claro de grave trastorno psicossomático porque la joven anoréxica es incapaz de expresar sus sentimientos de malestar y agresividad hacia sus padres. Tiene dos sentimientos ambivalentes. Amor hacia sus padres, reconociendo todo lo que han hecho por ella. Pero, a la vez, odio porque no la han dejado crecer: no hay ninguna joven anoréxica que tenga autonomía ni autoestima, cualidades necesarias para poder expresar, en plena adolescencia, un sentimiento de malestar y agresividad hacia sus padres. Lo reprime inconscientemente y lo expresa no comiendo. Manifiesta su agresividad hacia ellos de esta manera indirecta, inconsciente, generando, normalmente, en ellos una gran preocupación.

La joven anoréxica sólo se podrá curar cuando, a través de una adecuada terapia sistémica, pueda crecer en autonomía y autoestima y, así, ser capaz de expresar a sus padres lo que realmente siente.

6. SENTIMIENTOS Y JUICIOS NEGATIVOS

No es lo mismo expresar sentimientos que manifestar juicios negativos. La expresión de sentimientos a la persona adecuada, en el lugar y momento oportunos, generalmente tiene efectos positivos. En cambio los juicios negativos pueden dañar seriamente la autoestima de la persona que los recibe. No es lo mismo decirle a un hijo o a un alumno: "Estoy muy enfadado por estas notas" que decirle: "Eres un irresponsable, un desastre, un desagradecido".

De hecho, cuando una pareja abusa de los juicios críticos negativos, en lugar de expresar sus sentimientos, es un indicio bastante claro de que la relación entre ellos no va muy bien.

Briggs (El niño feliz) tiene una frase muy expresiva; "*Los juicios críticos negativos son cortinas de humo que impiden el paso del amor*" (pág. 111).

7. NO TENER SENTIMIENTOS

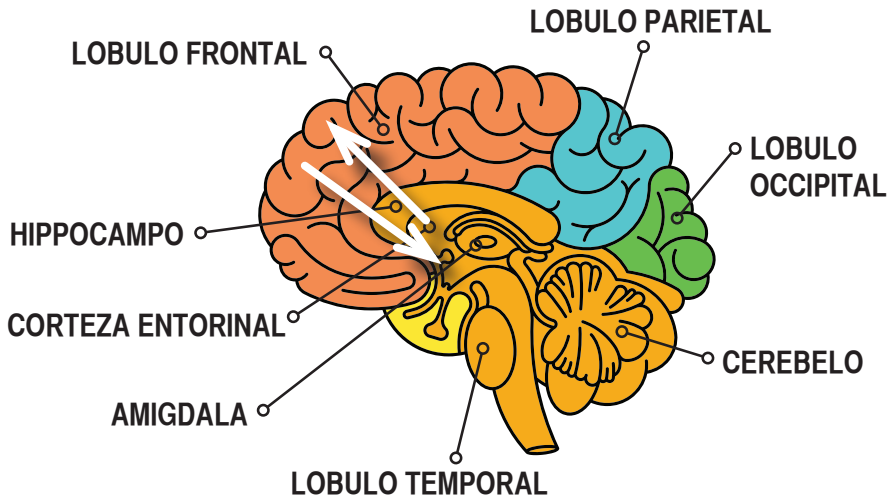
Hay personas alexitímicas que no se sienten capaces de expresar sus sentimientos. Pero, la alexitimia más grave es la de aquellas personas que, en realidad, no sienten, no tienen sentimientos.

Puede deberse a tres causas: neurológica, emocional o a una psicopatía grave.

7.1. Causa Neurológica

Nuestros sentimientos residen en la amígdala (sistema límbico). Sólo podemos ser conscientes de los mismos y sólo podemos reflexionar y controlarlos, cuando la amígdala se comunica con el lóbulo frontal, que es la zona neurológica de la toma de consciencia, de la reflexión y del control. El lóbulo frontal envía estos mensajes a la amígdala.

Esta conexión es esencial para que podamos conocer nuestras emociones y nuestros sentimientos, reflexionar sobre los mismos y controlarlos, si cabe.

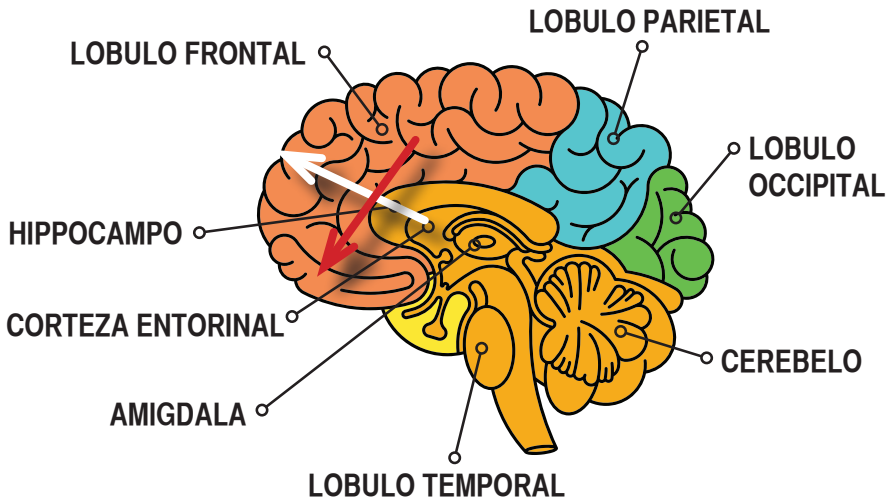


Cómo un abogado de prestigio dejó de tener sentimientos. D. Goleman (Inteligencia Emocional, 2012) nos refiere un caso muy ilustrativo:

Elliot, un abogado de prestigio, fue sometido a una operación de un tumor en el cerebro. La operación fue un éxito. Pero, muy pronto, a sus familiares y conocidos les resultaba difícil reconocer que se trataba de la misma persona. Intelectualmente seguía siendo tan brillante como siempre. Los tests no parecían encontrar nada extraño en sus facultades mentales. Pero sus actitudes emocionales habían cambiado por completo, con graves consecuencias: perdió su trabajo, su esposa terminó por abandonarle, dilapidó todos sus ahorros en inversiones improductivas, ...

Totalmente desconcertado, Elliot consultó al neurólogo A. Damasio. Según él, este paciente no se daba cuenta de sus sentimientos con respecto a lo que le estaba ocurriendo. Podía hablar de los acontecimientos más trágicos de su vida con una ausencia completa de emociones, como si fuera un mero espectador: sin mostrar la menor tristeza, frustración, enfado, arrepentimiento...

Damasio concluyó que, como podemos ver en el siguiente gráfico, la operación había roto la conexión amígdala-lóbulo frontal. Conexión esencial para conocer nuestros sentimientos, poder reflexionar sobre los mismos y para poder controlarlos.



Cómo se descubrió esta conexión tan importante en neurología.

Fue descubierta al azar el 13 de septiembre de 1848. Phineas Gage trabajaba como capataz en la construcción de una línea de ferrocarril en Nueva Inglaterra (EE.UU). Era descrito como una persona responsable, capaz y eficiente. Una de sus funciones era colocar cargas explosivas en agujeros taladrados en la roca. Para ello, llenaba el agujero de pólvora, colocaba un detonador y finalmente lo tapaba con arena, que aplastaba con una pesada barra de metal (longitud: 1 metro; diámetro 3 cm).

Por un descuido, la pólvora explotó antes de tiempo y la barra salió disparada, atravesando el cráneo de Gage. Entró por la mejilla izquierda (amígdala) y salió por el lóbulo frontal.

Sorprendentemente Gage no sólo no murió en el instante, sino que se mantuvo consciente en todo momento y pudo hablar a los pocos minutos. Al cabo de dos meses, el médico que lo trató le dio el alta.

Pero, como Elliot, Gage ya no era Gage. Se volvió irregular, impaciente, blasfemo, irresponsable. Perdió su trabajo y, al cabo de un tiempo, su matrimonio terminó.

El neurólogo A. Damasio, que estudió en profundidad el caso de Gage, concluyó que la barra que atravesó el cráneo de Gage había roto la conexión amígdala-lóbulo frontal.

7.2. Causa Emocional

El aprendizaje básico de la vida emocional tiene lugar cuando el niño constata que sus emociones son captadas, aceptadas y correspondidas con empatía, un proceso que D. Stern llama sintonización.

Cuando esta sintonía emocional falta entre padres e hijos, las consecuencias pueden ser muy graves. Cuando los padres fracasan reiteradamente en demostrar empatía hacia una determinada gama de emociones de su hijo (ya sea risa, llanto o la necesidad de ser abrazado), el niño dejará de expresar e incluso dejará de sentir ese tipo de emociones.

Es frecuente que adultos que vivieron largo tiempo de su infancia en orfanatos presenten una especie de anestesia afectiva, tanto si se trata de emociones positivas como en las negativas.

Tanto padres como profesores deberíamos favorecer que nuestros hijos/alumnos expresen sus sentimientos tanto positivos como negativos. En momentos de enfados y tensiones, que verbalicen lo que sienten, su disgusto o enfado. Que lloren...



Gary, un cirujano de éxito, sin sentimientos:

Nos lo cuenta D. Goleman (1996): La pareja de Gary estaba exasperada, porque, en el terreno emocional, era una persona sumamente reservada. Podía hablar brillantemente de cuestiones científicas, pero totalmente inexpresivo, totalmente incapaz de hablar con nadie de sus sentimientos. Según el terapeuta, al que visitó a instancias de su pareja, el motivo fundamental de aquella incapacidad de Gary era que ni siquiera sabía lo que sentía. Sólo sabía que él no se enfadaba con nadie; era alguien sin tristezas, pero también sin alegrías.

Y si Gary no sabía lo que sentía, carente de empatía y de intuición, tampoco sabía lo que sentía su pareja. Si ella le comentaba que se sentía abatida, Gary no llegaba a comprenderla y si le dirigía palabras cariñosas, él cambiaba de tema.

Los alexitímicos como Gary no tienen la menor idea de lo que sienten y por lo mismo también se encuentran totalmente desorientados respecto a los sentimientos de los demás.

L. Brody y J. Hall, en sus investigaciones sobre el desarrollo emocional, concluyen que, cuando de una manera crónica no se ayuda a los niños a verbalizar sus emociones, suelen mostrar una total inconsciencia sobre los estados emocionales tanto propios como ajenos.

7.3. Psicopatía

Los psicópatas tienen una predisposición innata a no tener sentimientos. No sienten el mal que producen a sus víctimas. No tienen sentimientos de culpa ni remordimientos.

El psicópata no entiende que su conducta pueda resultar lesiva para los demás. Para él, los demás no son personas, son objetos que pueden usar y tirar.

El psicópata es incapaz de darse cuenta de los sentimientos de los demás (miedo, tristeza...) a través del lenguaje corporal: el tono de voz, la expresión del rostro...

Se muestra literalmente indiferente al sufrimiento de los demás, actitud que suele aparecer ya desde muy pequeño, en el mismo parvulario. Niños que pueden mostrarse muy crueles con sus compañeros, sea con palabras o con acciones. Puede ser muy frecuente, en ellos, el acoso escolar y las conductas intimidatorias.

El psicópata nace con una predisposición innata a la psicopatía. No necesariamente terminará psicópata. Ante las primeras y claras manifestaciones de esta tendencia antisocial, los padres y educadores, deberán reorientar esta tendencia. Es imprescindible una terapia a fondo ya desde muy pequeños.

8. FAVORECER LA EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN CASA Y EN ZÜRICH SCHULE

Para que un niño pueda reconocer y comprender el alcance de sus emociones, de sus sentimientos y de sus actos negativos, es imprescindible que, primero, los pueda expresar, los pueda ventilar de su interior. Supongamos un caso tipo:

Dos niños o adolescentes en el patio se han peleado. El profesor o el tutor los llama aparte. Ellos siguen en una fuerte discusión, incluso uno está llorando. Están expresando fuertes sentimientos de enfado y rabia. Situaciones parecidas pueden darse en casa entre hermanos.

Qué hacer

- Darles tiempo suficiente para que vayan sacando su rabia y enfado.
- Ser un atento observador de esta fuerte expresión de emociones.
- Quedar para más adelante (el mismo día o el siguiente) para aclarar las cosas y hacerles las oportunas reflexiones. Lo más probable es que ellos ya hayan hecho las paces. Seguro que habrá ayudado el que el tutor/a no reprimiese la tempestad, cuando se estaba produciendo.

Para reconducir estas situaciones conflictivas, *no sería conveniente*:

- Interrumpir sus discusiones, enfados y emociones. Que se expresen.
- Hacerles reflexionar, en el momento de la refriega, sobre lo mal que lo han hecho.
- Castigarles. La alternativa sería separarlos, no como castigo, sino como reflexión en un lugar tranquilo.

Cuando hay enfado y tensión no puede haber reflexión

Es evidente que cuando se está enfadado, excitado y tenso no se es capaz de razonar ni de atender a las reflexiones y consejos, por buenos que sean.

En el caso anteriormente expuesto, es posible que también el profesor tutor se halle en un cierto nivel de tensión y enfado. Razón de más para aplazar el encuentro.

No hacer pedir disculpas ni perdón

Por lo que acabamos decir, el perdón necesita tiempo. El perdón sincero es incompatible con un reciente estado emocional de disgusto, enfado y tensión. Hacer pedir disculpas o perdón en estas circunstancias es *banalizar el perdón*. El supuesto culpable no puede pedirlo sinceramente. Ni tampoco el ofendido puede otorgarlo sinceramente.

Por eso, hay muchos falsos perdones, porque no fueron sinceros. Y no lo fueron porque no se dio tiempo al tiempo.

Pensamos que a los niños pequeños, y no tan pequeños, en sus propias agresividades y refriegas, se les tiene que educar en esta sinceridad. La Inteligencia Emocional se ha de favorecer ya en la más corta edad. Cuando están tensos y enfadados, no es el momento de que pidan disculpas o perdón. Esperar a que estén, y estemos, más tranquilos y calmados.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOWLBY, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona : Paidós
- BRIGGS, D. C. (1972). *El niño feliz: su clave psicológica*. Buenos Aires: Granica
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la Intelig. Emoc*. Barna: Kairós
- GOLEMAN, D. (2007). *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairós
- LÓPEZ, F., et alt. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- MARINA, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel-Planeta
- MOLINA, C. (2017). *Emociones expresadas, emociones superadas*. Barcelona: Planeta
- ROVIRA, F. (2000). *Els vincles afectius*. Aloma, 7, 42-65. Barcelona: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Universitat Ramon Llull.
- ROVIRA, F. (2002). *Precursors i característiques de la Intel·ligència Emocional*, a Gallifa et alt. *La Intel·ligència Emoc. L'Escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé
- SERRANO, S. (2006). *Els secrets de la felicitat*. Badalona: Ara llibres
- SPITZ, R. (1966). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar
- STERN, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Barcelona : Paidós

III.

SER CAPAZ DE CONTROLAR LOS SENTIMIENTOS Y LAS EMOCIONES

1. SER CAPAZ DE CONTROLAR LAS EMOCIONES

Esta competencia emocional supone la capacidad de elegir el cuando, el cómo y a quien expresar los sentimientos. Expresión más control es la base de la Inteligencia Emocional.

La persona con inteligencia emocional sabe esperar, sabe aplazar la expresión de sus impulsos y emociones en función de unos objetivos ahora más prioritarios. Por ejemplo, si un profesor/padres controlan su primer impulso de reprender públicamente a un alumno/hijo y lo hace después en privado, tiene más del doble de posibilidades de que este alumno/hijo mejore, como lo demuestra un estudio ya clásico (Mattos, 1963).

2. LA INVESTIGACIÓN DE W. MISCHEL EN NIÑOS/AS DE 4 AÑOS

Es célebre la investigación de Walter Mischel, psicólogo de la Universidad de Stanford, con niños y niñas de cuatro años:

Encima de una mesa se coloca un plato de bombones de chocolate. Se les dice a los niños, situados en salas aparte:

“Puedes comer un bombón si quieres inmediatamente. Pero, si esperas a comerlo hasta que yo vuelva, te daré dos”. La espera era de tres minutos.

Algunos niños se precipitaron enseguida sobre los bombones. Otros inicialmente resistieron, pero luego se lo comieron. Finalmente, unos cuantos más consiguieron esperar. Se hizo un diagnóstico de madurez para cada niño. Pero, sobre todo, se realizó un estudio longitudinal para saber cómo evolucionarían estos niños a lo largo de los años.

3. SEGUIMIENTO MADURATIVO LONGITUDINAL

Después de 12 años, Mischel y su equipo volvieron a ver aquellos niños, ahora ya adolescentes. La mayor parte de los niños impulsivos a los cuatro años

se habían convertido en jóvenes problemáticos, inestables, poco tolerantes a la frustración. Aún eran incapaces de aplazar las recompensas para conseguir objetivos prioritarios. En cambio, los que habían esperado, en conjunto eran más resistentes a la presión, más autónomos, más capaces de demorar las gratificaciones en beneficio de unos objetivos. Más competentes en los estudios e, incluso, más apreciados por sus compañeros: sabían respetar el turno de palabra, sabían ceder oportunamente, podían controlar mejor sus impulsos en el juego, etc.

Al terminar los estudios en el instituto, fueron evaluados de nuevo. En general, el rendimiento académico de quienes, a los 4 años, habían sabido esperar fue muy superior al de aquéllos otros que fueron más impulsivos.

Y, en los exámenes de la SAT (Scholastic Aptitude Test) para poder ingresar a la Universidad, también obtuvieron mejores notas.

A los 29-30 años, cuando aquellos niños de 4 años alcanzaron la edad adulta e ingresaron en el mundo laboral, las diferencias fueron aún más acusadas, si cabe. (Seguimiento realizado por el psicólogo Ph. Peake).

Según J. A. Marina, “lo que demuestra el estudio de W. Mischel es quizás la esencia de la autorregulación emocional: la habilidad para anular un impulso al servicio de una meta” (2010, pág.154).

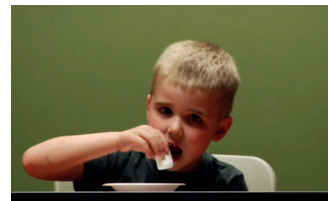
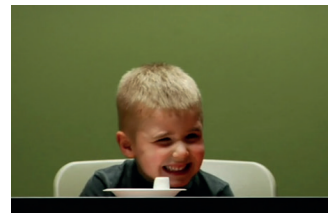
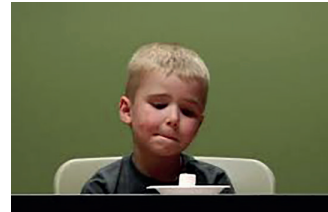
4. INFLUENCIA DEL AUTOCONTROL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En el Congreso Nacional sobre la Inteligencia Emocional, celebrado en Las Palmas (2006), B. Serrano presentó una comunicación muy interesante, que se complementa con el estudio anterior de Walter Mischel.

El trabajo de Serrano y su equipo pretende demostrar estadísticamente cómo el autocontrol influye significativamente en el rendimiento académico del alumno. Se trata también de un estudio longitudinal realizado con 144 alumnos de un colegio de Madrid.



Walter Mischel



Marshmallow test

Para medir la capacidad de autocontrol se seleccionaron los mejores tests existentes apropiados a la edad de los alumnos. Sus resultados se compararon con los resultados académicos. Este proceso longitudinal se realizó cuando los alumnos estudiados se hallaban en 5º, 8º y 10º curso.

Realizados los estudios estadísticos pertinentes, se demostró que el autocontrol, como habilidad personal, influye significativamente en el buen rendimiento académico del alumno.

5. ¿AUTOCONTROL EN NIÑOS DE 4 AÑOS?

Nos podemos preguntar porqué niños de cuatro años fueron capaces de controlarse, cuando en esta edad (2 – 4 años) tienden al incumplimiento de las normas, a oponerse, a decir “no”.

Creemos que es por la suma de tres variables que forjaron en ellos un carácter más firme, más resistente, en definitiva más maduro:

- Una tendencia temperamental innata más autoafirmativa, más asertiva.
- Unos sólidos vínculos afectivos con sus padres que favorecen la autonomía y la autoestima.
- Unos padres que exigieron a sus hijos orden, cumplimiento de normas y control, aunque se hallasen en la etapa de la rebeldía y de la oposición. Les educaron con firmeza y seguridad, favoreciendo el autocontrol en sus hijos.

6. AUTOCONTROL EN NIÑOS DE 8-11 AÑOS

En el ciclo medio (8-11 años), aumenta la capacidad de autocontrol, dado que el cerebro de estos niños ha madurado: su lóbulo frontal ha madurado y, por tanto, les hace más capaces de control, reflexión y planificación. Que los haga más capaces no significa que lo sean. Esta capacidad se ha de educar, se ha de practicar tanto en casa como en la escuela. Los niños que, en esta edad, son conflictivos, con muy poca capacidad de autocontrol, deben merecer una atención especial por parte de sus padres y nuestra. Su pronóstico no es muy favorable y su adolescencia puede ser muy conflictiva.

7. AUTOCONTROL EN LA ADOLESCENCIA

A los adolescentes les cuesta mucho autocontrolarse. Esa dificultad puede deberse a una falta de hábitos adquiridos. Pero, sobre todo se debe a un des-

bordamiento hormonal (sistema límbico) con un lóbulo frontal (control, reflexión..) muy inmaduro. El río baja con mucha agua y el sistema de contención es aún muy frágil. Los educadores (padres y profesores) podemos fortalecer este dique de contención. Nuestra exigencia y autoridad en el cumplimiento de unas normas de convivencia y de responsabilidad pueden influir mucho en que el lóbulo frontal del adolescente madure.

8. LA OPINIÓN DE UN EXPERTO EN AUTOCONTROL

J. Buckholtz, director del laboratorio de Neurociencia y Psicopatología de la Universidad de Harvard, investiga cómo podemos imponer nuestra voluntad a nuestro instinto, a nuestros impulsos. (la “Contra”, 22-12-2012).

El periodista le pregunta porque le interesa investigar sobre el autocontrol. *“Porque es la habilidad madre de todas las demás y, cuando nos falla, también lo es de nuestros problemas de conducta y, para muchos, de delincuencia.”*

¿Los mejores se controlan más? Sí, han ejercitado la capacidad de esforzarse y aplazar una gratificación inmediata para conseguir ahora unos objetivos prioritarios. Habrá oído hablar de un experimento muy citado en pedagogía y psicología (W. Mischel). Los niños que saben esperar serán más felices (más autonomía y autoestima).



Joshua Buckholtz

9. ESTRÉS Y FALTA DE CONTROL: EUSTRÉS Y DISTRÉS

Eustrés: es un estrés bueno. Es aquella tensión sana que influye en la motivación y en las ganas de realizar un trabajo o actividad agradable. En el eustrés se activa la oxitocina que es la hormona del bienestar.

Un profesor que sepa crear un ambiente agradable de tensión-distensión conseguirá una mayor motivación y, en consecuencia, un mejor rendimiento de sus alumnos. En cambio, el distrés es un estrés insano. Es una situación muy próxima a la ansiedad. La oxitocina baja y aumenta el

cortisol, que es la hormona del malestar. Cuando en una persona, pequeña o adulta, aparece el distrés o la ansiedad, lo más frecuente es que pierda el control sobre sus pensamientos y sus acciones.

D. Goleman (1999) lo explica muy bien: *“En una situación de distrés, no es extraño que, cuando los niveles de cortisol son elevados, cometamos más errores, nos distraigamos más, tengamos menor memoria (tanto es así que, a veces, ni siquiera recordamos algo que acabamos de leer), aparezcan pensamientos irrelevantes y cada vez sea más difícil procesar la información”* (pág. 114).

La filosofía popular nos lo confirma: *“Las buenas personas, por muy buenas que sean, si están excesivamente cansadas o estresadas, ya no lo son tanto”*. No se tiene tanta paciencia, no se escucha con atención, se regaña más, etc. En definitiva, el autocontrol ha bajado.

9.1. APLICACIÓN EN ZÜRICH SCHULE

En Zürich Schule tenemos varios casos en los que la ansiedad, el distrés, tienen consecuencias importantes en el bajo rendimiento escolar. Se debería analizar el porqué de esta ansiedad desbordada. En algunos casos puede haber un nivel de exigencia y perfeccionismo excesivo por parte de los padres. En otros, una determinada asignatura puede generar más tensión e inseguridad. Hay alumnos, cuyo temperamento predispone a la ansiedad y que se sienten más cómodos y tranquilos en una determinada asignatura: su rendimiento es mejor.

En nuestro claustro de profesores existe bastante la tendencia de equilibrar la tensión con la distensión, con varias y oportunas estrategias.

10. EL SABER ESCUCHAR, CLARA DEMOSTRACIÓN DE AUTOCONTROL

El saber escuchar requiere una muy buena capacidad de autocontrol, constituye un indicio muy claro de inteligencia emocional y favorece la convivencia. Quien sabe escuchar ayuda a que su interlocutor exprese sus sentimientos y, en una reunión o dinámica de grupo, se favorece el intercambio de opiniones.

Cuanto mayor sea nuestra atención, más rápidamente captaremos el estado interior de la otra persona. El arte de la escucha es la clave fundamental de la empatía.

Saber escuchar resulta crucial para establecer una buena comunicación: formular preguntas adecuadas, permanecer receptivo, comprender, no interrumpir, hacer sugerencias.

Como más abierta, cordial y positiva sea la escucha más segura se siente la persona escuchada e, incluso, es posible que eleve su autoestima y sus objetivos.

Según D. Goleman (2012), una investigación (Small Group Research, 1995, 1998) ha demostrado que el saber escuchar constituye un rasgo distintivo de los mejores directivos, maestros y líderes.

En Zürich Schule tenemos un importante campo donde podemos aplicar el saber escuchar: con los alumnos: enseñarles a que se escuchen entre sí y a que respeten el turno de palabra.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRIGGS, D. C. (1972). *El niño feliz: su clave psicológica*. Buenos Aires: Granica

DAMASIO (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

GOLEMAN, D. (2007). *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairós

LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta

MARINA, J.A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel-Planeta

MATOS (1963). *Didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz

ROVIRA, F. (2002). *Precursors i característiques de la Intel·ligència Emocional*, a Gallifa et alt. *La Intel·ligència Emoc. l'Escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé

SÁNCHEZ, J. (2006). *La inteligencia Emocional en educación*. Congreso Nacional sobre Inteligencia Emocional. Las Palmas.

SERRANO, B. (2006). *Influencia del autocontrol como factor de Inteligencia Emocional en el rendimiento académico*. Congreso Nacional sobre Inteligencia Emocional. Las Palmas.

IV.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS NIÑOS/AS; CHICOS/AS El cerebro femenino y el cerebro masculino

PRESENTACIÓN GENERAL

La realidad nos indica que los niños y las niñas se portan de manera diferente. Lo vemos cada día en casa, en los juegos y en las clases. Es el cerebro el que dicta la diferencia de dichas conductas. Cuando nacen, sus cerebros son diferentes y son los cerebros los que dirigen sus impulsos, sus valores y su misma realidad.

En los últimos años la neurociencia ha avanzado muchísimo, son notorios sus descubrimientos. Son especialmente interesantes en el campo educativo. Los educadores, padres y profesores, pueden conocer mejor a sus hijos y comprender determinadas conductas diferenciales de niños-niñas. Para profundizar en este tema, hemos escogido la aportación de la Dra. Brizendine, autora de dos libros, que han tenido y tienen una gran acogida:

- *El cerebro femenino (2007)*
- *El cerebro masculino (2010)*

Ambos libros han sido editados en Barcelona, ed. RBA libros. S.A
Louan Brizendine es doctora en medicina, graduada en neurobiología, neuropsiquiatra y profesora de la Harvard Medical School of Medicine. Además de profesora es terapeuta, con lo que puede conjugar la teoría docente con la práctica clínica.

En ambos libros, hemos seleccionado los apartados más adecuados para niños/niñas; chicos/chicas en edad escolar.
Los dos libros dedican amplios capítulos a adultos y personas mayores. Su información es muy valiosa para todas las edades.
Primero nos referiremos al cerebro femenino y, en otro texto, al masculino.
Después de cada apartado, pondremos entre paréntesis, la página del libro de donde se ha sacado la información.



EL CEREBRO FEMENINO

1.	Niños-niñas: diferencias significativas ya desde bebés.....	34
2.	Niñas: más interés en la expresión emocional.....	34
3.	La aprobación social en niñas y en niños.....	35
4.	Leer caras y oír tonos de voz.....	35
5.	Leer las emociones	35
6.	La agresividad en niñas y en niños.....	36
7.	El cerebro de la adolescente	36
8.	En situaciones de estrés, diferente reacción.....	37
9.	¿Cómo calmar el estrés de una adolescente?	37
10.	Los centros emocionales de la adolescente.	37
11.	La depresión en chicas adolescentes	38

1. NIÑAS – NIÑOS: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS, YA DESDE BEBÉS

Lo primero que tiende a hacer el pequeño cerebro femenino de un bebé es estudiar los rostros. Una antigua alumna mía me trajo a su hija, Leila, para que la viera en un proceso de reconocimiento madurativo. Cuando Leila tenía unas pocas semanas ya estaba estudiando cualquier cara que se le pusiera por delante (36).

Me encantaba que esa niña pequeña quisiera mirarme y me hubiera gustado que mi hijo hubiera tenido igual interés en mi cara; él hacía todo lo contrario. Quería mirar cualquier otra cosa (móviles, luces...), pero no a mí. Establecer contacto visual figuraba al final de su lista de cosas interesantes por hacer.

En la facultad me enseñaron que la mirada recíproca del bebé con su madre era la clave para desarrollar un mutuo vínculo afectivo. Durante meses pensé que algo funcionaba mal con mi hijo. No se conocían en aquella época las muchas diferencias que son específicas de cada sexo en el cerebro. Son las niñas, no los niños, las que tienen circuitos cerebrales dispuestos para la observación mutua. Los bebés varones, en la relación con su madre, establecen ese vínculo sin necesidad de tantas miradas mutuas.

2. LAS NIÑAS, MÁS QUE LOS NIÑOS, NACEN INTERESADAS EN LA EXPRESIÓN EMOCIONAL

Se interpretan a sí mismas basándose en la mirada, el contacto y cualquier otra relación con las personas. Fundándose en estas pistas, las niñas descubren si son valiosas y acreedoras a ser amadas o no (37).

Las niñas pequeñas no toleran las caras insulsas. Interpretan que si se vuelve a ellas una cara desprovista de emoción, es señal que ellas están haciendo algo malo. Ya se puede imaginar, por tanto, el impacto negativo que ejerce en el aprecio por sí misma en pleno desarrollo la cara inexpresiva y plana de una madre deprimida. La falta de expresión facial causa mucha confusión en una niña y puede llegar a creer que no le gusta a su madre, porque no es capaz de obtener la reacción esperada a su demanda de atención o a su gesto de afecto. A la postre dedicará sus esfuerzos hacia caras que respondan mejor. Cualquiera que haya educado chicos y chicas o les haya visto desarrollarse, habrá podido ver que evolucionan de modo distinto, especialmente porque las niñas se comunican emocionalmente de maneras que no practican los niños (38).

3. LA APROBACIÓN SOCIAL EN NIÑAS Y EN NIÑOS

Los circuitos cerebrales bien desarrollados para captar significados de caras y tonos de voz impulsan también a las niñas a analizar muy pronto la aprobación social de los demás.

Un estudio de la Universidad de Texas sobre niños y niñas de doce meses muestra diferencias en los deseos y aptitudes de observación. Cada día (madre – hijo o hija) fue analizada en una habitación aparte. Los dejaron solos y les pidieron que no tocaran un objeto determinado. La madre se puso a un lado. Se grabaron cada movimiento, mirada y expresión. Muy pocas de las niñas tocaron el objeto prohibido, aunque las madres no les dijeron explícitamente que no lo hicieran, pero sí su cara expresaba claramente la prohibición. Las niñas miraban la cara de las madres hasta veinte veces más que los niños, esperando signos de aprobación o desaprobación. En cambio, los niños se movían por la habitación y raras veces observaban el rostro de las madres. Tocaban frecuentemente el objeto prohibido, aunque las madres gritaran “no!”. Los niños de un año, impulsado por su cerebro masculino formado con testosterona, se sentían impulsados a investigar el entorno, incluso aquellos elementos que tenían prohibido tocar (38).

4. LEER CARAS Y OÍR TONOS DE VOZ: SU INFLUENCIA EN LA CONDUCTA DE NIÑAS Y DE NIÑOS

Las niñas llegan al mundo con mejores aptitudes para leer caras y oír tonos vocales humanos. Pueden oír una gama más amplia de frecuencia y tonos de sonido de la voz humana que los niños. Todo lo que una de ellas necesita oír es una ligera firmeza de la voz de su madre para saber que no debe abrir el cajón que tiene el forro de papel de fantasía. En cambio, habrá que reprimir físicamente a un niño para privarle de abrir los paquetes de la próxima Navidad. No es que desatienda a su madre; es que físicamente no puede oír el mismo tono de advertencia (39).

5. LEER LAS EMOCIONES EQUIVALE A LEER LA REALIDAD

Se trata de empatía, cualidad típicamente femenina. Los estudios en la Harvard Medical School descubrieron que las niñas responden mejor que los niños a las madres y comprenden mejor sus sentimientos (40).

¿Por qué nace una niña con aparato tan delicadamente diseñado para leer caras, percibir tonos emocionales y responder a mensajes ocultos en los demás?

Piénsalo. Una máquina así está construida para relacionarse. Ése es el principal quehacer del cerebro femenino y eso le impulsa a hacer una mujer desde el nacimiento (43).

El cerebro del muchacho formado por la testosterona no busca la relación social de la misma forma que el cerebro de la muchacha. En realidad, aquellos trastornos que privan a la gente de captar los matices sociales, tales como el autismo y el síndrome de Asperger, son ocho veces más frecuentes en los chicos (45).

6. DISTINTA MANERA DE MOSTRAR AGRESIVIDAD EN NIÑAS Y EN NIÑOS

Las niñas pequeñas no exhiben usualmente agresividad en forma de juegos rudos y violentos; no luchan ni se golpean a la manera de los niños. Por término medio, las niñas tienen más aptitudes sociales, empatía e inteligencia emocional que los chicos. Pero, no os engañéis. Esto no significa que los cerebros de ellas no tengan circuitos adecuados para lograr todo lo que se proponen ni que no puedan volverse unas tiranuelas con tal de conseguir sus propósitos. ¿Cuáles son las metas que dicta el cerebro de una niña pequeña? Establecer relaciones, crear comunicación, organizar y orquestar un mundo de niñas en cuyo centro se encuentre ella. En esto es donde se manifiesta la agresividad del cerebro femenino: protege lo que es importante para él, que siempre, inevitablemente, es la relación (50).

7. EL CEREBRO DE LA ADOLESCENTE

Los años de la adolescencia son una época turbulenta. El cerebro de la adolescente está creciendo rápidamente, reorganizando los circuitos cerebrales que dirigen el mundo del pensar, sentir y actuar.

Está obsesionada casi exclusivamente en su aspecto. Las hormonas crean en sus cerebros la realidad de que lo más importante en la vida es ser atractivas para los chicos. Durante la pubertad, toda la razón de ser biológica de una muchacha es sentirse sexualmente deseable. Comienza a juzgarse en comparación con sus iguales y con las imágenes que traen los medios de comunicación de mujeres atractivas. Dicho estado cerebral está creado por la oleada de nuevas hormonas que se encuentran en el lugar principal del proyecto genético de la mujer (53).

8. EN SITUACIONES DE ESTRÉS, LAS CHICAS Y LOS CHICOS NO REACCIONAN IGUAL

Las adolescentes y los adolescentes reaccionan de manera diferente ante diferentes clases de estrés: ellas empiezan a reaccionar más ante el estrés de las relaciones y los muchachos ante los desafíos a su autoridad. Cualquier conflicto en las relaciones hace estallar el sistema de estrés de una adolescente. Necesita gustar y relacionarse socialmente. El rechazo social dispara en grado sumo la respuesta de su cerebro al estrés. En cambio, un chico adolescente necesita, sobre todo, ser respetado y ocupar un lugar elevado en la jerarquía masculina (56).

9. ¿CÓMO CALMAR EL ESTRÉS DE UNA ADOLESCENTE?

El estrés genera cortisol que es la hormona del displacer, del malestar. Sólo puede eliminarse con la producción de oxitocina (hormona del bienestar) a través de una relación armoniosa. Así, las adolescentes pueden recuperar el bienestar perdido.

Como vimos anteriormente, los circuitos de relación social y verbal son, por naturaleza, más vigorosos en el cerebro típico femenino que en el masculino. ¿Por qué van las chicas juntas al baño? Ellas mismas responden: “Es el único lugar privado de la escuela donde podemos hablar”. ¿Por qué pasan tanto tiempo al teléfono con la puerta cerrada? Es que están intercambiando secretos y cotilleos para crear lazos de amistad e intimidad con sus pares, formando bandas muy unidas con reglas secretas. Hablar, decirse secretos y cotilleos, se convierte en la actividad favorita de las chicas y en alivio de los altibajos y el estrés de la vida.

Existe una razón biológica para esta conducta. Al establecer contactos por medio de la charla, se activan los centros de placer en un cerebro femenino. Todavía se activan más estos centros al compartir secretos que tengan implicaciones románticas y sexuales.

No estamos hablando de una reducida cantidad de placer. Ese placer es enorme, reduce el cortisol y genera un grandioso flujo de dopamina y oxitocina que constituye un gran deleite neurológico. (57-59)

10. LOS CENTROS EMOCIONALES DE LA ADOLESCENTE

Devienen altamente reactivos en la pubertad. El sistema del cerebro para controlar emociones e impulsos - el córtex prefrontal - ha desarrollado ya

muchas neuronas a los doce años, pero las conexiones aún son pequeñas e inmaduras. Como resultado, los cambios de humor de una adolescente son más rápidos y aparatosos. La sobreabundancia de sus impulsos sobresaturan el córtex prefrontal, encargado del control sobre aquellos. Las adolescentes se aferran a una idea y siguen con ella sin pararse a considerar las consecuencias. Se quejan de cualquier autoridad que quiera reprimir sus impulsos (72).

Dado que el cerebro de la adolescente está sometido a cambios considerables, la pubertad puede ser una época virulentamente impulsiva para muchas chicas. Si no padece estrés en una semana favorable del ciclo menstrual, el córtex prefrontal puede funcionar con normalidad. En tales etapas puede mostrar buen juicio y buena conducta, pero un leve estrés – como una decepción con una amiga o una mala nota – pueden provocar una respuesta emocional exagerada y una conducta descontrolada, como la de gritar o dar portazos.

Si eres padre o madre de adolescentes, te toca pasar por alto mucho de lo que dicen. No prestes oído a retóricas impulsivas o emotivas. Es necesario conservar la serenidad. Lo único que hemos de pensar es que los circuitos cerebrales del control de los impulsos de la adolescente no pueden controlar su aparición. Guste o no, los padres han de proporcionar el control que su cerebro es incapaz de mantener.

Aunque Carol odiase a sus padres por amenazarla con ir a buscarla y llevársela en coche, “mis padres hicieron lo que debían”, me dijo años después. El deber de los padres era actuar con el buen juicio que le faltaba a ella en aquella época (74).

11. LA DEPRESIÓN EN CHICAS ADOLESCENTES

La adolescencia es una etapa de inseguridad. En la chica adolescente, dada su gran preocupación social, cualquier disgusto o fracaso en sus relaciones puede ocasionarle un notable descenso de ánimo y de autoestima. La genética puede representar también un papel en la depresión femenina.

Los muchachos y las chicas sufren el mismo riesgo de depresión ante los cambios hormonales de la pubertad. Pero, a los quince años, las muchachas sufren probablemente el doble de depresiones.

Shana era una alumna muy motivada y brillante. Los profesores estimaban su

creatividad y su chispa. Dado su buen currículum escolar, podía disponer de un buen abanico de centros universitarios para elegir.

Pero cuando Mike cortó con ella, todo cambió. Shana perdió un montón de kilos. Dejó de ir bien en la escuela. Ya no escribía los textos que le habían encomendado para el periódico escolar. No podía concentrarse para hacer sus deberes ni dormir; estaba obsesionada con su peso y su aspecto. Pude verle unas pocas cicatrices en el brazo y comprendí que se estaba haciendo cortes. Me alarmé mucho, porque ésa es la etapa en que se duplica la proporción de depresiones entre mujer y varón.

Shana sufría una auténtica depresión clínica. Empecé a tratarla con un antidepresivo, permanecí en contacto seguido con ella e hice una terapia cognitiva semanal. Entre las cuatro y seis semanas volvió a ser capaz de concentrarse, pasar los exámenes finales y dejar de obsesionarse con Mike y su peso (75).



EL CEREBRO MASCULINO

1. Diferencias niño-niña ya desde bebés	41
2. Los juguetes del niño y de la niña.....	41
3. Las peleas y contiendas como juego.....	42
4. El orden jerárquico	43
5. Los niños que se mueven aprenden mejor	43
6. Manipulación espacial en niños y en niñas.....	44
7. El cerebro adolescente: el tsunami de la testosterona	45
8. Excitación sexual	45
9. Jerarquía entre iguales.....	46
10. Estudio y deberes en chicos y en chicas.....	46
11. Cambio en el horario del sueño. Diferencias chicos-chicas.....	47
12. El aspecto y la imagen.....	47
13. Muestras de fuerza.....	48
14. En grupo, más riesgos	48
15. El cerebro del adolescente no está preparado para gestionar la independencia.....	49

1. DIFERENCIAS NIÑO/NIÑA YA DESDE BEBÉS

Una madre creía que su hijo era hiperactivo. Pero, el pediatra le dijo que el niño tenía un desarrollo normal. Un equipo de investigadores de Harvard ha descubierto que los bebés varones se alborotan emocionalmente más rápido que las niñas y, en cuanto se alteran, les cuesta más calmarse.

La misma madre comentó a la autora que su hijo no le miraba a los ojos tanto como su hija mayor cuando era bebé. Decía que sólo le miraba un par de segundos y luego volvía a mirar el móvil del cochecito. Unos años atrás los psicólogos creían que la clave para el desarrollo de un vínculo afectivo radicaba en el contacto ocular, el mirarse mutuamente a los ojos. Tal condición es válida para las niñas, pero resulta que los bebés varones también establecen ese vínculo sin necesidad de tantas miradas mutuas. Y, a diferencia de las niñas, que tienden a mirar fijamente durante largo tiempo las caras, los circuitos visuales de los niños prestan más atención al movimiento, las formas geométricas, las aristas y los ángulos de los objetos desde el principio.

A los 6 meses, las niñas miran a la cara durante más tiempo y establecen contacto ocular con casi todo el mundo. Pero los niños apartan la mirada de las caras e interrumpen el contacto ocular mucho más que las niñas. “A tu hijo no le pasa nada”. A su cerebro no le interesan tanto los ojos y las caras como los aviones de juguete y otros objetos móviles (pág. 33).

2. LOS JUGUETES DEL NIÑO Y DE LA NIÑA



Los investigadores han observado que los niños y las niñas prefieren los juguetes propios de su sexo. Pero las niñas pueden jugar con los juguetes de los niños, mientras que los niños, a los 4 años, rechazan los juguetes de niña e incluso los que tienen “colores de niña” como el rosa.

Desde entonces los científicos han demostrado que, por mucho que los adultos intentemos influir en nuestros hijos, las niñas jugarán a casitas y a vestir muñecas, y los niños no pararán de correr, luchando contra enemigos imaginarios, construyendo y destruyendo, siempre en busca de nuevas emociones. Independientemente de nuestras convicciones sobre los mejores juegos infantiles, los chicos se interesan más por los juegos competitivos y las niñas por los juegos cooperativos.

Los juguetes típicamente femeninos que le di en sus primeros años de vida no feminizaron su cerebro, como tampoco masculinizarían a una chica los juguetes masculinos (39).

3. LAS PELEAS Y CONTIENDAS COMO JUEGO

Al cabo de unos segundos estaban los dos en el suelo, luchando por la posesión de la espada. A alguien poco familiarizado con las costumbres de los niños esto le parecería una pelea. Pero Davis y Craig sólo estaban en un típico arrebato lúdico. Los niños se pelean y se pegan con entusiasmo, compitiendo por los juguetes e intentando dominar al otro.

Para David y Craig todos los días había una serie de contiendas físicas importantes. ¿Quién corre más rápido? ¿Hasta dónde eres capaz de trepar? ¿Hasta dónde saltas?

El éxito o el fracaso de un niño en los deportes y otros ámbitos de contienda pueden construir o dificultar su sentido de identidad (su autoestima).

La madre de David podía llegar a entender que los varones pusiesen a prueba sus facultades físicas, pero le preocupaba que su hijo se hiciese daño. Pero su marido, que creció con tres hermanos varones, sabía que los golpes y las magulladuras formaban parte de una infancia masculina normal (43).

En un estudio desarrollado en el patio de un centro de preescolar irlandés, los investigadores advirtieron que los niños monopolizaban los triciclos y las bicicletas y jugaban a chocar unos con otros, mientras que las niñas, en las pocas ocasiones que tenían ocasión de montar en alguna bicicleta, procuraban no tropezar con la de los demás niños (46).

Los estudios empíricos demuestran que, en los parques infantiles de todo el mundo, los niños se pelean, alborotan o entran en guerras imaginarias con frecuencia; las niñas, no (45).

4. EL ORDEN JERÁRQUICO

El orden jerárquico es algo muy importante en los chicos. Los estudios indican que a los 2 años el cerebro impulsa al niño a imponer su dominación física y social.

Y a los 6 años, los niños dicen a los investigadores que “lo más importante” es ser bueno en las peleas de verdad. Los científicos han observado que los niños son increíblemente rápidos estableciendo la dominación en un juego brusco. En un estudio desarrollado con niños y niñas en una guardería, los niños mostraron una jerarquía clara al final de la primera sesión de juegos. ¿Cómo saben los niños tan rápidamente quién es fuerte y quien no?

Aunque los chicos más altos suelen ocupar las posiciones más importantes, los investigadores han observado que los líderes no son siempre los más altos. En el estudio, los niños alfa eran los que no se arredraban ante un conflicto. Estos chicos demostraban agresivamente su fortaleza intimidando o pegando a los niños que los desafiaban.

En los análisis practicados a todos los niños de este grupo, resultó que los niños alfa tenían niveles más altos de testosterona que los demás.

Y para sorpresa de los investigadores, en un estudio longitudinal, el rango adquirido por un niño a los 6 años predecía el lugar que ocuparía en la jerarquía a los 15.

Por supuesto, sólo un niño puede ocupar la primera posición. Una estrategia del resto de niños consiste en establecer alianzas con el niño alfa, dándole cosas que quiere y haciéndole favores (46).

5. LOS NIÑOS QUE SE MUEVEN APRENDEN MEJOR

Las investigaciones de la Universidad de Stanford han mostrado que jugar a la Playstation activa partes del cerebro masculino relacionadas con la producción de dopamina. A los niños les gratifica esta sustancia química cerebral del bienestar, al igual que sucede cuando arman alboroto. Cuantos más adversarios conquisten, más se estimula el cerebro masculino, y más dopamina liberan.

Incluso en un videojuego convencional, cuando un niño no se mueve, observar los movimientos de un atleta le resulta emocionante. Corporiza el movimiento que ve aunque no salte realmente. En este sentido, los niños reaccionan a su entorno de una manera más física que las niñas. Los músculos

se activan con casi todo lo que sucede a su alrededor. Y esa diferencia puede significar que los niños utilizan sus músculos y sistemas nerviosos más que las niñas para pensar y expresarse.

Por ejemplo, cuando un niño aprende la palabra correr, su cerebro dispara mensajes a los músculos de la pierna y los hace moverse: ensaya la acción de correr con el fin de aprender la palabra.

Los científicos denominan este proceso “cognición corporeizada”, porque los músculos y las partes del cuerpo que se utilizan para aprender permanecerán conectados con el significado de esa palabra. Es algo común a todos los cerebros, pero particularmente significativo en el caso de los varones. Puede incomodar a los profesores, pero los niños que se mueven pueden aprender mejor que los que se quedan quietos (48).

6. MANIPULACIÓN ESPACIAL EN NIÑOS Y EN NIÑAS. DIFERENCIAS COGNITIVAS

Los niños están todo el día moviéndose y los científicos creen que esto les confiere una mayor ventaja también en la manipulación espacial.

A los 5 años, según unos investigadores en Alemania, los niños utilizan áreas cerebrales distintas de las que emplean las niñas para girar visualmente un objeto en la mente. Los niños giraron mentalmente las imágenes de los objetos utilizando los dos lados del área cerebral del movimiento espacial, situada en el lóbulo parietal. Las niñas utilizaron sólo un lado para hacer esta tarea.

A partir de los 5 años, la rotación mental de los objetos es una de las mayores diferencias cognitivas entre niños y niñas.

En el cerebro masculino, la resolución de problemas que requieran rotación espacial empieza en el córtex visual y se extiende a la zona del movimiento espacial parietal ya activada en ambos hemisferios. Luego dispara señales a los músculos que provocan que imiten la forma y la posición del objeto. Los investigadores concluyeron que casi todos los niños, y también algunas niñas, tienen una percepción holística, visceral, de cómo un objeto ocupa el espacio: encarnan su realidad, facilitando la captación de su tridimensionalidad.

Con el fin de indagar cómo se aplica esto en la práctica del aula, los investigadores estudiaron a los alumnos en una clase de matemáticas de primaria para ver cómo resolvían las niñas y los niños ciertos problemas matemáticos conceptuales y cuánto tardaban. Los niños resolvían los problemas más rápido que las niñas.

Pero lo más sorprendente para los investigadores fue que la mayoría de los niños, cuando les pidieron que explicasen cómo habían obtenido la respuesta,

daban una explicación sin utilizar palabras: se movían, se retorcían, giraban y gesticulaban con las manos y los brazos para explicar cómo habían dado con la respuesta. Los movimientos corporales de los niños eran sus explicaciones. Las palabras, en cambio, eran un estorbo.

Otra cosa que me llamó la atención de este estudio es lo que hicieron a continuación con las niñas. En las seis semanas del experimento, enseñaron a las niñas a explicar sus respuestas con los mismos movimientos musculares que habían hecho los niños sin utilizar palabras. Al cabo de seis semanas, cuando las niñas dejaron de hablar y empezaron a retorcerse y girar, resolvían los problemas tan rápido como los niños. Los cerebros masculino y femenino tienen acceso a los mismos circuitos, pero, a falta de intervención, los utilizan de manera diferente (49).

7. EL CEREBRO ADOLESCENTE: EL TSUNAMI DE LA TESTOSTERONA

A los 14 años, el cerebro de un adolescente ya lleva varios años en reconstrucción. Entre los 9 y los 15 años, los circuitos cerebrales masculinos, con sus miles de millones de neuronas y billones de conexiones, entran en funcionamiento, debido a que el nivel de testosterona se multiplica por veinte. El cerebro del adolescente se masculiniza biológicamente y condiciona todos sus pensamientos, sentimientos y conductas.

8. EXCITACIÓN SEXUAL

Con la misma intensidad se desarrollan los circuitos cerebrales de la búsqueda sexual, en el hipotálamo, de manera que alcanzarían un tamaño más de dos veces superior *al del cerebro de las chicas*. El cerebro masculino está ahora estructurado para situar la búsqueda sexual en el centro de su mente.

Jake llevaba toda la semana intentando armarse de valor para preguntarle a Zoe si quería salir con él.

Las chicas no aprecian la valentía que se requiere para que un chico les haga una proposición, arriesgándose al rechazo. Sin embargo las adolescentes enseguida notan el nuevo poder que ejerce la eclosión de sus cuerpos en los cerebros de los chicos.

Los chicos suelen sentir los primeros indicios de atracción sexual a los 11 ó 12 años, cuando empiezan a tener fantasías sexuales fugaces.

Los circuitos del interés sexual de Jake llevaban años alterados, y ahora el córtex visual del cerebro fijaba la atención en los pechos y las nalgas. Co-

leccionaba obsesivamente todos los datos sobre sexo que lograba recabar, y, cuando estaba con Zoe, se sentía tan fascinado por sus pechos que a menudo dejaba de prestar atención a lo que ella decía. Tampoco podía resistirse a ojear los sitios web porno prohibidos. Se sentía impulsado a aprender cuanto podía, con el fin de saber lo que debía hacer cuando llegase el momento. Aunque Jake no lo sabía conscientemente, estaba dominado por los circuitos cerebrales del apareamiento (72).

9. JERARQUÍA ENTRE SUS IGUALES

Pero el sexo no es lo único que preocupa a la mente de un adolescente. A medida que la testosterona impregna las células cerebrales, estimula también una hormona asociada, la vasopresina. Juntas, la testosterona y la vasopresina, hacen que el adolescente defienda su territorio y sea sensible a los desaires (imaginados o reales) de sus compañeros.

Y cuando estas hormonas se mezclan con el cortisol, la hormona del estrés, sobrecargan su cuerpo y su cerebro y lo preparan para la respuesta masculina de luchar o huir, como reacción ante los desafíos contra su status o territorio. Y, aunque no todos los chicos adolescentes quieren ser el rey del mambo, desean ocupar un puesto alto en la jerarquía, lo más alejado posible del punto más bajo. Y eso puede conllevar riesgos que les traen problemas.

El cerebro adolescente tarda ocho o nueve años en completar la remodelación que inició al entrar en la pubertad. Los circuitos cerebrales perfeccionados con las hormonas se estabilizarán cuando cumpla veinte o veintipocos años (55).

10. ESTUDIO Y DEBERES EN CHICOS Y EN CHICAS

Si pudiéramos ver el cerebro de un adolescente con un escáner cerebral en miniatura mientras está sentado intentando estudiar o hacer los deberes, veríamos su córtex prefrontal (la zona de la atención y del control reflexivo) muy activo, intentando forzar la concentración en el estudio o en la realización de los deberes.

También veríamos impulsos de vasopresina, testosterona y cortisol (sistema límbico: zona de los impulsos, deseos y emociones) latiendo en su cerebro, activando los circuitos del sexo y la agresividad... Intentará recuperar la concentración. Muy pronto el estudio y los deberes serán el último interés de su mente.

Los chicos adolescentes no pretenden ser difíciles. Lo que sucede es que su cerebro no está preparado todavía para pensar mucho en su futuro. Conseguir que los chicos estudien y hagan los deberes ha sido siempre una batalla más ardua para los padres con los chicos que con las chicas, y con las tentaciones actuales de la tecnología, la batalla puede parecer una guerra. Estudiar en lugar de hacer algo divertido online carece de sentido para los adolescentes varones.

Por suerte para Jake, llegó su padre con un palo y una zanahoria: la amenaza de quedarse castigado sin ordenador, teléfono móvil o televisión durante un mes, frente a un par de entradas para un partido de playoff si mantenía una calificación de notable y entregaba todos los deberes. Debo reconocer que me sorprendió ver que las notas de Jake mejoraron de inmediato. De algún modo Jake se tomó en serio la amenaza y la recompensa de su padre (57).

11. CAMBIO EN EL HORARIO DEL SUEÑO. DIFERENCIAS CHICOS – CHICAS

El horario de sueño del cerebro masculino empieza a cambiar hacia los once o doce años. Los receptores de testosterona reprograman las células horarias del cerebro (en el núcleo supraquiasmático: NSC), de modo que se acuesta más tarde y no madruga tanto.

A los 14 años, el nuevo horario de sueño lleva una hora de retraso con respecto al de las chicas de su edad. Este cambio cronobiológico es el primer aspecto de falta de sincronía con el sexo opuesto. A partir de este momento y hasta que las mujeres de su edad lleguen a la menopausia, los hombres se dormirán y se despertarán más tarde que ellas.

En la actualidad, los chicos adolescentes, en su mayoría, dicen dormir sólo cinco o seis horas diarias, cuando su cerebro requiere al menos diez. Algunos padres tienen que desconectar el servicio de Internet si quieren que sus hijos concilien el sueño. Si los sistemas escolares y los profesores quisieran que los chicos aprendiesen, deberían iniciar las clases varias horas más tarde (59).

12. EL ASPECTO Y LA IMAGEN

La apariencia física de un chaval adolescente invita a pensar que no le importa lo que piensen de su aspecto. Sin embargo, la realidad es justamente opuesta. Los adolescentes son terriblemente sensibles a la reacción de sus compañeros, a lo que piensan y sienten por ellos. Ni el halago ni la crítica habrían conmovido tanto sus circuitos cerebrales antes de la pubertad.

Pero ahora todo comentario o mirada socialmente relevante hace mella en el adolescente, o al menos en su zona cingulada rostral (ZCR), un área que sirve de barómetro cerebral de la aprobación o desaprobación social.

Ahora la aprobación de sus amigos prevalece sobre la de sus padres. Para los adolescentes, la desaprobación de sus compañeros es como la muerte. Encajar en el grupo es lo más importante (65).

13. MUESTRAS DE FUERZA

Cuando Jake se sentía burlado o desafiado, no paraba hasta ajustar cuentas y recuperar el respeto. Desde que Dylan le empujó en el partido, soñaba en el momento de devolverle el golpe. Dylan tenía la ventaja del tamaño, así que Jake no quería enzarzarse en una pelea con él. Pero se sentía obligado a derrotarlo en algo. Y hasta que diese con la solución, no quería precipitarse. La confianza de un adolescente en sí mismo es directamente proporcional a como se muestra ante sus compañeros.

Con los altos niveles de testosterona, la acusada irritabilidad y ese nuevo impulso de dominación, algunos adolescentes acaban poniendo a prueba físicamente su puesto en la jerarquía. Así que no es raro que se enfrenten a una figura de autoridad, incluso los padres (66).

14. EN GRUPO, MÁS RIESGOS

Como es sabido, todas las madres contienen la respiración y rezan para que su hijo adolescente no cometa ninguna tontería ni salga maltrecho.

Pero según los estudios, cuando los adolescentes están en grupo, sus cerebros experimentan una euforia emocional que les hace más proclives a emprender acciones arriesgadas. Seguramente por eso los investigadores observan que, cuando los chicos están con sus amigos, tienen más accidentes de tráfico y generalmente sufren más consecuencias negativas de las opciones impulsivas e inseguras.

En un estudio desarrollado con conductores adolescentes varones, la presencia de amigos multiplicó por más de dos el número de riesgos que asumían los adolescentes en un videojuego de conducción. Se concluyó que, desde la adolescencia hasta los 21 ó 22 años, el mero hecho de estar con amigos incrementa la toma de decisiones arriesgadas. No les falta razón a las compañías de alquiler de coches cuando exigen una edad mínima de 25 años a los clientes (70).

15. EL CEREBRO ADOLESCENTE NO ESTÁ PREPARADO PARA GESTIONAR LA INDEPENDENCIA

Los adolescentes creen tenerlo todo bajo control. Pero no es así. Existen dos sistemas distintos que regulan los cerebros de los adolescentes:

El sistema de activación (controlado por la amígdala) se desarrolla antes. Es impulsivo y recibe el doble de estimulación cuando está con sus amigos. Es como un acelerador. Incrementa la velocidad.

El segundo sistema, *el del control* (el córtex prefrontal: CPF) es como un freno. Reflexiona, sopesa los riesgos y, cuando funciona bien, nos impide hacer las cosas que son peligrosas o estúpidas. Giedd y los colegas del Instituto Nacional de Salud Mental estadounidense descubrieron que el sistema de control no madura en los chicos hasta que cumplen los 21 ó 22 años.

Así pues, el cerebro de un adolescente actúa como un buen acelerador pero con los frenos estropeados. En resumen: el control parental es necesario. Yo veía que los padres de Jake estaban condenados a pasarlo mal. Y sabía que una de mis funciones con su madre consistía en ayudarle a tolerar la experimentación de su hijo como preludeo necesario para su supervivencia independiente.

Al igual que yo, la madre de Jake tendría que aceptar también que algunos aspectos de la vida de su hijo le estarían vedados para siempre. El contacto físico ya era algo impensable desde que el chico tenía 12 ó 13 años. Durante años, cada vez que la madre intentaba estirarle el cuello de la camisa o arreglarle el pelo, Jake le apartaba la mano. A medida que el chico construía estas nuevas barreras físicas con su madre, también establecía fronteras firmes para proteger su privacidad (71).

V.

EL EDIFICIO DE LA PERSONALIDAD

Los cuatro pisos de la personalidad son sucesivos y complementarios.

Sucesivos: Cada piso inferior es la base para que el piso siguiente pueda edificarse de una manera sólida. **Complementarios:** El piso siguiente complementa, es decir, enriquece al piso anterior. La positiva y eficaz integración posterior en la SOCIEDAD dependerá de si los tres pisos inferiores se han construido satisfactoriamente.

1^{er} PISO – PADRES

El primer piso, el de los padres, es el más importante. Es el fundamento de todo el edificio. En los tres primeros años, es esencial que el hijo/a pueda construir con sus padres un vínculo afectivo sólido y seguro.

Ese vínculo hará posible que el niño/a pueda ir desarrollando los cuatro pilares de la personalidad. Pilares genéticamente programados para que el niño/a los vaya desarrollando progresivamente si el terreno afectivo está bien abonado:

- Autonomía (valerse por sí mismo)
- Responsabilidad (responder positivamente a sus obligaciones)
- Motivación (ganas de superarse y aprender)
- Sociabilidad (amistad, respeto, compartir...)

En estos tres primeros años se fragua el porvenir de los hijos/as.



2º PISO – PROFESORES

Los niños/as tienen la tendencia a superarse, a crecer física y mentalmente. La presencia de unos adultos, los profesores, diferentes de los padres, van a complementar y a enriquecer los vínculos afectivos anteriormente conseguidos.

Un niño/a bien vinculado con sus padres no debería tener problemas de adaptación en el parvulario ni en el primer ciclo de primaria. Todo lo contrario, espontáneamente desean y necesitan una buena relación con sus maestros/as.

3º PISO – COMPAÑEROS

Hasta ahora los niños/as han vivido con sus padres y profesores una relación VERTICAL (subordinación). En este tercer piso alcanza protagonismo la relación HORIZONTAL; de tú a tú con sus compañeros.

Los niños que han conseguido una relación vertical de una manera sana, no suelen tener problemas con sus compañeros. La tendencia natural del grupo de niños – adolescentes busca la espontánea integración con sus componentes.

Si algún niño/a o adolescente presenta una reiterada falta de buena relación con sus compañeros o se siente marginado, cabe pensar que **emocionalmente no ha madurado** lo suficiente en los cuatro pilares anteriormente citados, como para encajar bien en el momento madurativo de sus compañeros.

4º PISO – SOCIEDAD

La formación académica y, sobre todo personal, de los hijos/as – alumnos/as, conseguida en los primeros pisos, desemboca después en su autorrealización en los tres campos en los que se desarrolla la vida normal de un adulto:

- FAMILIA
- TRABAJO
- COMUNIDAD

Eso será una garantía de un aterrizaje positivo y gratificante en la sociedad. Pueden haber problemas más o menos graves, pero probablemente la solución será más asequible si se ha llegado al cuarto piso con la suficiente madurez para gestionar de manera adecuada los problemas o conflictos.

5. EL EDIFICIO DE LA PERSONALIDAD

PISOS

4°



SOCIEDAD

3°



COMPAÑEROS

8 - 12 - 18 - (...) AÑOS

2°



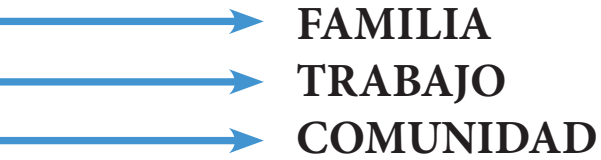
PROFESORES

3 - 8 AÑOS APROX.

1°

PADRES

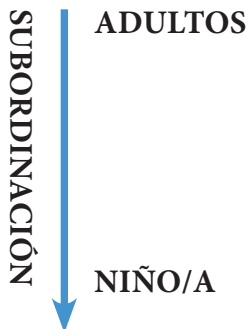
0 - 3 AÑOS



RELACIÓN HORIZONTAL



RELACIÓN VERTICAL



B

PRACTICA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

I.	La ley de las 3 P	57
II.	La distancia óptima	58
III.	El triángulo familiar, sano y positivo.....	60
IV.	El triángulo positivo Familia – Escuela.....	61
V.	Las actitudes positivas	62
VI.	La motivación intrínseca.....	71
VII.	Las diez conductas de los padres que entorpecen la educación de los niños.....	91
VIII.	Los celos. Síntomas y orientacions	97
IX.	Castigar? ¿Asumir consecuencias? ¿Psicología sistémica?	114



I.

LA LEY DE LAS 3 P

1. PERSONA
2. PAREJA
3. PADRES

Los PADRES, para ser unos educadores y creadores de vínculos afectivos sólidos para toda la vida, han de cuidar, por este orden, su PERSONA, fortalecer también la relación de PAREJA para - en definitiva- ser unos buenos PADRES.

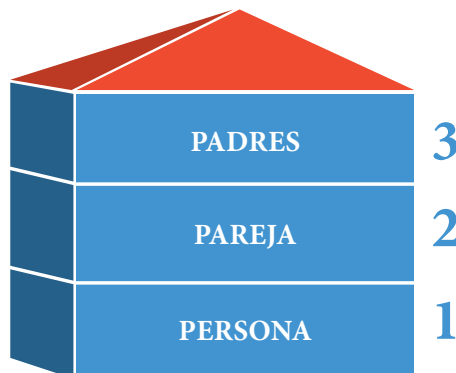
PARA UNA RELACIÓN SANA Y POSITIVA, LAS 3 P SE HAN DE INTEGRAR ARMÓNICAMENTE

Cuando una P predomina exageradamente sobre las demás, surgirán muchos problemas familiares y se resentirá mucho la educación y el amor a los hijos/as.

Ejemplo:

Unos padres (P) se vuelcan tanto en el hijo/a que pueden desatender su relación de pareja (P) e incluso, el cuidado de su persona (P).

EL EDIFICIO DE LAS 3 P



II.

LA LEY DE LA DISTANCIA ÓPTIMA Ley del cerca y del lejos

Dos personas que se aman han de estar lo suficientemente CERCA para demostrarse amor y cariño y lo suficientemente LEJOS para que la personalidad de cada uno pueda crecer libremente.

Si se está demasiado **lejos**, el amor se enfría.
Si se está demasiado **cerca**, uno puede anular al otro.

DEMASIADO LEJOS

- Los padres están demasiado lejos cuando NO dedican a sus hijos un suficiente tiempo en calidad y en cantidad. Si es así, los hijos NO se sienten suficientemente queridos y atendidos.

Metáfora: Desde lejos, no verás el pulgón de un rosal o su naciente capullo. Para verlos, te has de acercar al rosal. Es decir, para darte cuenta de un problema o de una cualidad de tu hijo/a te has de acercar a él/ella.



DEMASIADO CERCA

El ejemplo más claro es la sobreprotección, el acercarse demasiado al hijo/a; resolver sistemáticamente sus conflictos y problemas, cuando debería ser él/ella que aprendiera poco a poco a resolverlos.

Metáfora: LA HIEDRA Y EL PINO

Hay bosques en Cataluña con una alta cifra de pinos muertos. Una de sus causas, según ICONA, son las hiedras que se pegan tanto a los pinos que, literalmente, los ahogan.



DISTANCIA ÓPTIMA

Metáfora: LAS CUERDAS DEL VIOLÍN

Es una excelente metáfora de la distancia óptima. Si estas cuerdas estuvieran demasiado cerca, el violín no sonaría bien. Si estuvieran demasiado lejos, tampoco.

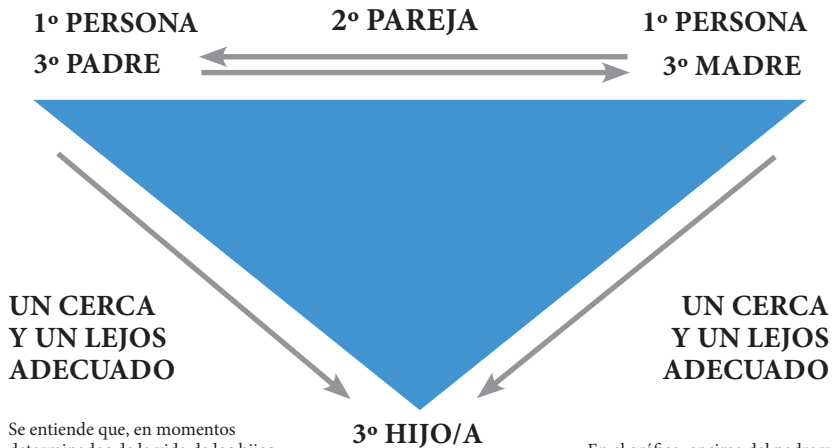
La armoniosa música del violín sólo suena bien cuando sus cuerdas están técnicamente bien distanciadas, en su punto óptimo.



III.

EL TRIÁNGULO FAMILIAR SANO Y POSITIVO

El triángulo familiar sano y positivo es la conjunción de las dos leyes anteriormente expuestas: la de las 3 P y la de la distancia óptima.



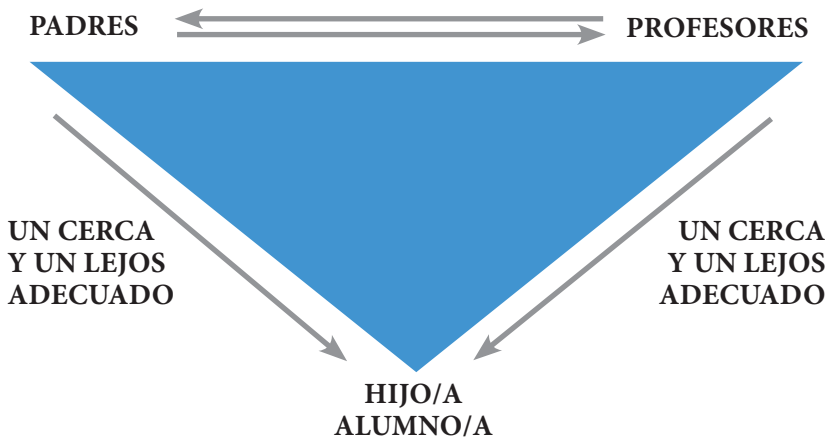
Se entiende que, en momentos determinados de la vida de los hijos, éstos pueden tener cierta prioridad sobre el cuidado de la propia persona y de la pareja. Pero, mantener por muy largo tiempo el cuidado preferente de los hijos, salvo en casos muy especiales, puede ir en detrimento de la persona y/o de la pareja.

En el gráfico, encima del padre y de la madre está la persona, que es lo primero que han de cuidar. El padre y la madre como pareja, unidos recíprocamente por dos flechas a una cierta distancia. Ambos se relacionan con su hijo/a con un cerca y un lejos adecuado.

IV.

TRIÁNGULO POSITIVO FAMILIA - ESCUELA

Grandes posibilidades de éxito y mejora, incluso en casos difíciles.



V.

ACTITUDES EDUCATIVAS

Introducción	63
1. Valorar. Elogiar. Animar	63
2. Confiar.....	64
3. Valores alternativos. Puntos fuertes.....	65
4. Ser positivo. Método de las aproximaciones sucesivas.	66
5. Escuchar	67
6. Equilibrar la comprensión con la exigencia	68
7. Tener empatía y ser reversible	69
8. Referencias bibliográficas.....	70

INTRODUCCIÓN

Las actitudes que expondremos a continuación son básicas para ser un buen educador. Son las actitudes propias de la Psicología Humanista, de la Inteligencia Emocional y de la Psicología Positiva. Para ser eficaces, han de ser íntimamente vividas, han de convertirse en unas auténticas maneras de ser.

De unas actitudes estaremos más cerca y de otras, más lejos. La propia madurez es un camino en constante revisión.

Son unas actitudes válidas para cualquier persona que esté en contacto con niños y con adolescentes. Desde padres y maestros hasta monitores y personal de servicio.

También son válidas para todo el profesorado entre sí, así como entre la dirección/profesores y entre familia/colegio en un camino de ida y vuelta. En fin, para todo el personal que convive en Zürich Schule.

1. VALORAR. ELOGIAR. ANIMAR

Valorar a una persona es darle algún valor, es hacerla sentir importante en algún aspecto.

Elogiar es decirle una buena palabra a alguien. Del griego eulogos.
Eu= buena y logos= palabra.

Animar, del latín anima, que significa dar vida.

Son tres palabras, tres actitudes sinónimas. Dar importancia a una persona, elogiar de ella aspectos positivos y darle ánimo le confieren mucha seguridad y aumento de la autoestima. Le dan vida.

Hay quienes justifican su actitud contraria a la valoración positiva y al elogio de la manera siguiente: tu obligación es hacer las cosas bien y cumplir con tu deber; cuando no lo hagas, ya te lo haré saber.

Esta actitud esconde un **grave error psicológico**, principalmente por dos razones: en primer lugar, el elogio sincero de nuestros significativos nos da seguridad en lo que hacemos, aumenta nuestra autoestima; y, en segundo lugar, nos alegra comprobar que generamos satisfacción a las personas que nos quieren y valoran.

El elogio, para ser eficaz, ha de ser sincero. Para animar a un hijo/alumno desmotivado, no puedo inventarme una cualidad que no existe. Probablemente, si afino mi sensibilidad, sabré encontrar alguna cualidad o valor en cada uno de mis hijos/alumnos.

2. CONFIAR



Prof. Rosenthal

Confiar en un hijo/alumno gratificante, que responde a nuestras expectativas, es fácil. Puede hacerlo cualquier padre o profesor. Seguir confiando cuando ahora no nos dan motivos para confiar, sólo pueden hacerlo unos buenos educadores (padres/profesores), que no pierden fácilmente la esperanza y que luchan para sacarlo adelante en medio de las dificultades presentes.

Los que hace tiempo nos dedicamos a la enseñanza conocemos casos de hijos/alumnos que dábamos por muy difíciles y que luego se han superado. Esto sólo ha sido posible si han recibido la ayuda necesaria de sus padres y de algún profesor que han creído sinceramente en ellos.

Deberíamos evitar todas aquellas predicciones negativas, que, como ha demostrado Rosenthal (efecto Pygmalion), son profecías que acaban cumpliéndose: Así, nunca lo conseguirás; es imposible que apruebes, etc. Estas expresiones se hacen con la buena intención de que el hijo o alumno se supere, pero el resultado suele ser negativo.

En todo caso, que nuestras **predicciones sean positivas**: ánimo, estoy a tu lado, otras veces lo has conseguido, etc. Predicciones que, si se expresan con plena confianza y convicción, así serán recibidas por el propio hijo/alumno.

3. VALORES ALTERNATIVOS. PUNTOS FUERTES

Todos tenemos cualidades y puntos fuertes, aunque, a veces, no nos damos cuenta. Es necesario que alguien nos los haga ver, nos los valore. No todos seremos para todo, pero sí todos tenemos alguna cualidad en la que podemos destacar. Los buenos educadores, padres y profesores, deben descubrirla y fomentarla en sus hijos o alumnos. La naturaleza es muy sabia y, tanto en el cuerpo como en lo psicológico, los defectos, a menudo, se ven compensados con otras predisposiciones favorables. Es necesario descubrirlas y potenciarlas. Las cualidades o puntos fuertes tienen dos finalidades muy importantes para conseguir un buen equilibrio emocional: primero, asegurar un cierto grado de seguridad y autoestima y, en segundo lugar, como consecuencia, tener suficiente fuerza interior para superar incluso los puntos débiles en otro terreno.

Seguramente, todos conocemos ejemplos de cómo estas cualidades o actividades alternativas pueden ayudar. Un alumno con serias dificultades en matemáticas puede ser creativo en su expresión escrita o presentar los deberes de manera muy cuidada o ser muy buen compañero, etc. Así como un alumno flojo en los estudios puede destacar en el deporte, el teatro o la danza. Y, así, rehacer en parte su autoestima, especialmente delante de sus compañeros.

Los que hace tiempo estamos en Zürich Schule podemos recordar el caso de una alumna que suspendió seis o siete asignaturas en la segunda evaluación de octavo curso. Y, luego, por Sant Jordi, en la representación teatral, maravilló a todos los asistentes y causó una muy grata impresión. Al final, otros padres la felicitaron a ella y a su madre. Y como, para entrar al Instituto del Teatro, era imprescindible tener el COU, aquella cualidad descubierta y valorada representó para ella un gran estímulo para superarse en los estudios, como así fue.



En las orientaciones a los padres, deberíamos tener en cuenta un aspecto muy importante. Algunas veces, como castigo por las malas notas se le saca al hijo su punto fuerte. **Es un grave error.** Es muy difícil que un alumno mejore si se le saca el tenis, el fútbol, la música, la danza, etc. Lo que suele suceder es que empeora.

Otra cosa es que, cuando el alumno saca malas notas, porque quizás dedica demasiado tiempo a determinada actividad, se hable con él y con sus padres: plantear la posibilidad de reducirla algo o de planificar el fin de semana para compensar aquella dedicación. Además, de esta forma, se le puede educar en la toma de decisiones.

4. SER POSITIVO. MÉTODO DE LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

Esta actitud distingue claramente a los educadores positivos de los negativos. De acuerdo con la Psicología Humanista y la Psicología Positiva, la persona suficientemente madura acostumbra a ser más sensible a los aspectos positivos que a los negativos de los demás:

Valora más los aciertos que los errores, más las cualidades que los defectos, más lo que ya se ha conseguido que lo que aún falta por conseguir.

Son conscientes de los fallos o defectos de los demás, pero basan la relación más en lo positivo que en lo negativo.

El padre/profesor positivos acostumbran a aplicar el excelente método de las aproximaciones sucesivas, cuyos principios básicos son los siguientes:

- Valorar cualquier aproximación a un resultado final.
- Valorar cualquier éxito por pequeño que sea.

Todos necesitamos la valoración de nuestros éxitos parciales, que nos animarán a conseguir la meta deseada. Muchos hijos/alumnos pueden quedarse por el camino, si sus educadores, padres y profesores, excesivamente preocupados por el resultado final, no dan importancia a los éxitos parciales obtenidos.

5. ESCUCHAR

Se puede ayudar más escuchando que hablando. Pero, escuchar de verdad es difícil. A menudo, los educadores, padres y profesores, pensamos que una ayuda eficaz depende del acierto de nuestras orientaciones y consejos. No siempre, ni sobre todo, es así.

Escuchar de verdad es una actitud exigente que supone un alto grado de control en la persona que escucha: no interrumpir, no hacer reproches ni críticas, ni, inicialmente, dar consejos. Primero que nos expresen sus preocupaciones y sentimientos. Con toda seguridad, la persona desea ser escuchada por encima de todo, si le inspiramos la suficiente confianza para abrirnos su corazón.



Saber escuchar

Cuando una persona está triste, preocupada o angustiada, lo primero que necesita es poder expresar estos sentimientos, poder vaciar su depósito afectivo. Sólo cuando esté vacío podrá asimilar y recibir bien los consejos y orientaciones.

Puede haber hijos o alumnos que no se nos abren y les acusamos de falta de confianza. Probablemente **hablamos demasiado y escuchamos poco**. Queremos llenar un depósito que ya está demasiado lleno. Lo que digamos resbalará y seguramente generará incompreensión.

Por otro lado, cuando el educador inicia una relación de persona a persona y cuando escucha con empatía, el hijo, alumno o persona, en general, se sentirán importantes, queridos y su autoestima subirá. Se habrá creado una fuerte vinculación afectiva, base del crecimiento personal.

Primero la persona se ha de sentir querida antes de comprender y asimilar las orientaciones y consejos que le demos. Valdría la pena controlar nuestro impulso inicial de reñir, castigar o aconsejar y escuchar primero al hijo/alumno como persona.

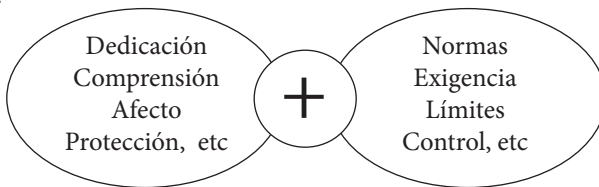
6. EQUILIBRAR LA COMPRENSIÓN CON LA EXIGENCIA

Los diferentes estudios psicopedagógicos señalan que hay tres estilos educativos básicos: el excesivamente permisivo, el excesivamente autoritario y el democrático. Sólo éste educa bien: sólo éste consigue equilibrar la comprensión y el poner límites, lo cual no resulta fácil. Probablemente, el educador, padre/profesor que lo posee, es también una persona interiormente equilibrada.

Muchos estudios demuestran que los adultos, convertidos en padres y maestros, reproducen en sus hijos o alumnos los estilos educativos que ellos sufrieron o gozaron en su propia infancia o adolescencia. Un padre, o maestro que, cuando era pequeño, sufrió un exceso de autoritarismo, puede ahora reproducirlo en su hijo o en su alumno. O, por la ley del péndulo, ser excesivamente permisivo.

La experiencia de ahora y de siempre nos dice que los educadores más queridos y valorados no son precisamente los más autoritarios ni los más concesivos, sino los que, cuando es el momento de ser comprensivos, lo son y cuando han de ser exigentes, también.

Para educar, para amar, los educadores han de ser capaces de realizar una suma: comprensión más exigencia; ternura más límites. Con esta suma, los hijos – alumnos se sienten verdaderamente queridos, porque genera en ellos seguridad y autoestima: base de su maduración personal en el presente y en su futuro.



Además, la naturaleza tiende al equilibrio. La convivencia con un padre - profesor interiormente equilibrado y emocionalmente estable genera en sus hijos - alumnos el equilibrio que, en el fondo, desean y necesitan.

Padres hiperprotectores

El psicólogo y neurólogo Álvaro Bilbao en su libro *El cerebro del niño* (2015) opina que la actual generación de padres es mucho más hiperprotectora que la anterior.

Según él, este tipo de educación, debido al exceso de: protección, control, perfeccionismo y estar demasiado encima, genera niños inseguros con graves problemas para afrontar situaciones complicadas y tomar decisiones adecuadas.

Esta capacidad se basa en el aprendizaje de asumir y superar errores. Errores que sus padres impidieron que se cometieran, debido a su educación protectora, controladora y perfeccionista. Esta educación no favorece ni la autonomía ni la responsabilidad de los hijos.

7. TENER EMPATÍA Y SER REVERSIBLE

La empatía y la reversibilidad son dos actitudes que suponen un elevado nivel de madurez emocional. Empatía: respetar y hacer tuyos los sentimientos de los demás. Intentar vivirlos como la otra persona los vive. Es ponerse en la piel del otro.

Ante un alumno que fracasa en los estudios, aunque aparentemente sea por su culpa, deberíamos ser capaces de manifestarle sentimientos de empatía y ver en él primero la persona que el alumno. Seguramente lo sufre, aunque quizás no lo demuestre. Nadie quiere fracasar expresamente. Algo le pasa. Se le podría preguntar cómo se siente, si está triste o tiene miedo a sus padres o a sus profesores.

¿Podríamos los educadores separar los actos (que no me gustan) de la persona (hijo, alumno) que los realiza? ¿Podemos seguir teniéndole una consideración afectiva, a pesar de sus actos?

La empatía se ha de aprender. La mejor manera es tener la suerte de convivir con personas que realmente la practican. La persona verdaderamente empática es capaz de darse cuenta de los sentimientos no expresados con palabras, a través del lenguaje corporal: la mirada, el tono de voz, la expresión del rostro. Como educadores deberíamos ser capaces de captar los mensajes, las necesidades de nuestros hijos/alumnos, aunque no nos lo expresen claramente con palabras.

Otra manera de practicar la empatía es la **reversibilidad**. Esta actitud se basa en el respeto. Consiste en tratar al otro como quisiera ser tratado yo. La conducta y las palabras son reversibles cuando me pueden ser devueltas de la misma manera.

A veces, algún padre/profesor puede exigir de un hijo/alumno un trato que no tiene con él. Pero también puede darse el caso a la inversa. Algún hijo/alumno que no trata a sus padres/profesores con la debida consideración. Se le ha decir con absoluta firmeza y claridad: “Yo te trato con respeto y consideración. Espero y exijo lo mismo de ti”.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BILBAO, A. (2013): *El cerebro del niño explicado a los padres.*

Barcelona: Plataforma Actual

CYRULNIK, B. (2002): *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisa

DINKMEYER, D. Y FREIKURS, R. (1975): *Cómo estimular al niño.*

Alicante: Marfil

MEDINA, J.J. (2013): *Viaje al cerebro del niño. Cómo criar un niño inteligente y feliz.*

Barcelona: Paidós

MOLINA, C. (2017). *Emociones expresadas, emociones superadas.* Barcelona: Planeta

ROVIRA, F. (2010): *Principios educativos básicos aplicados a la familia.*

Barcelona: Zürich Schule

ROVIRA, F. (2014): *Actitudes educativas.*

Barcelona: Zürich Schule

SELIGMAN, M. (2003): *La auténtica felicidad. La psicología positiva.*

Barcelona: Vergara

SHENK, D. (2011): *El genio que todos llevamos dentro.*

Barcelona: Ariel

VANISTENDAEL, S. (1997): *La resiliència o el realisme de l'esperança.*

Barcelona: Claret

VÁZQUEZ, C. – HERVÁS, G. (2008): *Psicología positiva aplicada.*

Bilbao: Desclée de Brouwer

ZACARÉS, J.J. – SERRA, E. (1998): *La madurez personal. Perspectivas de la psicología.*

Madrid: Pirámide

VI.

LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Introducción	72
1. Clases de motivación.....	72
2. Principios básicos de la motivación intrínseca:.....	73
2.1 Actividad interesante	
2.2 Actividad interesante, presentada de manera atractiva	
2.3 Actividad asequible, con retos, capaz de realizarla	
2.4 El hijo/alumno con fracaso escolar	
2.5 La persona por encima del alumno.	
2.6 Retroalimentación inmediata (feedback).	
2.7 Reflexión, meditación.	
3. Nelson Mandela, un ejemplo de motivación intrínseca y de profunda reflexión.....	87
4. Referencias Bibliográficas.....	89

INTRODUCCIÓN

Centraremos el tema en cómo nosotros como profesores podemos potenciar la motivación intrínseca de nuestros hijos/padres/alumnos.

Hay dos autores que nos han ayudado especialmente: J. A. Marina: *Los secretos de la motivación* (2011). Y D. Goleman: de sus cuatro libros sobre la Inteligencia Emocional, el segundo: *La práctica de la Inteligencia Emocional* (1999).

Han sido también muy valiosas las aportaciones de F. Mora: *Neuroeducación* (2013) y las de M. Csikszentmihalyi: *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad* (1997).

Al final del tema dedicamos un espacio a Nelson Mandela, un claro ejemplo de motivación intrínseca, que condujo a su país desde un persistente odio racial a la reconstrucción nacional de una manera democrática. Premio Nobel de la paz 1993.

1. CLASES DE MOTIVACIÓN

Hay tres clases de motivación: material, social e intrínseca.

- *Motivación Material*: Hacer algo para recibir un premio, un regalo.
- *Motivación Social*: hacer algo que, a pesar de que no nos motiva especialmente, lo hacemos para complacer, agradar, agradecer a nuestros significativos (padres, profesores, pareja, amigos...)
- *Motivación intrínseca, interna*: hacer algo porque nos gusta, nos causa mucha satisfacción. Es la automotivación. No necesitamos estímulos externos. Lo hacemos porque disfrutamos haciéndolo. Una cosa es conseguir que alguien *haga algo*, y otra muy distinta conseguir que alguien *quiera hacer algo*. El disfrutar en el trabajo es la mejor recompensa.

La distancia madurativa entre la persona que sólo funciona a base de premios y recompensas y la persona cuya motivación es social, es muy considerable. Aquí ya hay un cierto grado, no menor, de inteligencia emocional. Hacer algo por los demás, por amistad, por amor, aunque no estemos especialmente motivados, tiene un gran valor. Aunque, desde luego, el resultado será siempre inferior de si se hiciera, además, porque nos gusta hacerlo, porque disfrutamos en ello.

El caso más grave es el de la persona, del hijo, del alumno, que no es capaz de motivarse ni con recompensas materiales. No se trata sólo de una inmadurez evolutiva, sino de un problema personal más profundo, lindante con la depresión o la desesperanza. Puede ser el ejemplo del estudiante que acumula muchos fracasos y ya no es capaz de reaccionar ni ante una promesa o recompensa, muy ilusionantes.

2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA:

Todo método que intenta hacer beber a un caballo sin sed, es rechazable. Todo método es bueno si abre la sed y el apetito de saber y agudiza la necesidad imperiosa de trabajar (C. Freinet, 1896-1966. Pedagogo francés. Ideó una pedagogía rigurosa, basada en técnicas innovadoras).

2.1 Actividad interesante

Un tema será interesante:

- 1º) Si enlaza con alguno de los tres deseos básicos del ser humano.
- 2º) Si coincide con una o varias de las siete inteligencias que, según H. Gardner, marcan las capacidades significativas de cada persona.
- 3º) La suma de estos dos puntos origina según M. Csikszentmihalyi (1990) la motivación intrínseca o autotélica, que tiene un fin en sí misma (telos) e independiente (auto).

Intentaremos desarrollar cada uno de estos puntos

1º) Los tres deseos fundamentales. Según J.A. Marina (2011), toda motivación ha de encontrar su energía en un deseo y que, en último término, todos ellos derivan de tres deseos fundamentales:

- a) El deseo de bienestar personal. De pasarlo bien, de estar a gusto con lo que hago y con las personas con las que convivo. De evitar el dolor, la tensión y la ansiedad.
Ahora bien, este deseo de placer debe equilibrarse con la realidad. Ésta tiene sus exigencias, sus obligaciones. De ahí que los deseos se han de educar para que puedan satisfacerse de manera adecuada y favorezcan la deseada motivación intrínseca.
Por eso, D. Goleman (1999) nos habla de la neurología de la motivación.

Los impulsos, los deseos, que se originan en el sistema límbico, se conectan con el lóbulo frontal (neocortex), que es el responsable de la reflexión, control y planificación de aquéllos.

Pero ya sabemos que esta conexión es aún muy inmadura en los niños y adolescentes. Por tanto los padres, adultos y profesores, tenemos que exigir el cumplimiento de determinadas responsabilidades.

Pongamos unos ejemplos: el niño se lo pasa muy bien en la explicación del profesor (bienestar, placer). Después, el profesor pide un resumen de lo que él ha explicado. Al niño le cuesta escribir, no le gusta, no quiere. El profesor deberá exigir el cumplimiento de esta responsabilidad. Otro niño llega a casa y, después de merendar, quiere jugar. La madre le obliga a que primero haga los deberes.

- b) El deseo de relacionarse socialmente, formar parte de un grupo y ser aceptado. Es el deseo innato de pertenencia. Somos relación. La formación de vínculos afectivos sólidos desde los primeros días de vida del niño son esenciales para su sana maduración. Tan esenciales que, si después la vida le trata duramente, tendrá muchas más posibilidades de superar y salir airoso de situaciones verdaderamente difíciles (R. Spitz (1988); J. Bowlby (1993); F. Rovira (2000); B. Cyrulnik (2005).

La resiliencia. También es cierto que una mala o nula vinculación afectiva en un niño no condiciona necesariamente su futuro, de manera negativa. En los últimos años, ha aparecido con fuerza un nuevo concepto en psicología, el de resiliencia: es la capacidad de superar vínculos negativos y malos tratos, ocurridos en la infancia y adolescencia. El primer texto que conocemos es el de S. Vanistendael (1997) *La resiliència o el realisme de l'esperança*.

El autor que más ha investigado y profundizado en el tema de la resiliencia es B. Cyrulnik (2001, 2003, 2005, 2008). Es neurólogo, psicoanalista y profesor en la Universidad de Var (Francia). Responsable del equipo de investigaciones en etología clínica del hospital de Toulon, en Francia.

Un libro que produjo un gran impacto es el de Tim Guénard (1999) *Más fuerte que el odio*. De él nos dice B. Cyrulnik en su presentación: Tim

debería ser un ser destrozado, ya que su infancia fue terrorífica. Sin embargo, hoy en día es un ser lleno de amor, educador de niños abandonados y autor de libros tan iluminadores como éste.

- c) El deseo de superarse. Es un deseo ampliamente desarrollado por los autores más importantes en psicología evolutiva y educativa. Es el camino, impulsado desde el interior de la persona, hacia la autonomía, la autoestima, la competencia. Es un deseo innato. Los creadores de la Psicología Humanista, A. Maslow (1954) y C. Rogers (1961) lo desarrollaron en sus libros y lo aplicaron con acierto: Maslow en las empresas, fue muy solicitado. Y Rogers en el terreno educativo: en las escuelas y en la propia Universidad.

Esos tres deseos son como tres grandes centrales eléctricas que generan la energía necesaria para conseguir la motivación intrínseca.

La motivación ideal sería la del padre/profesor, que pudiese conjuntar, en lo posible, estos tres deseos básicos:

- Crear un buen ambiente en la clase
- Mantener el grupo socialmente integrado
- Promover en los hijos/alumnos interés por superarse

Cuando queremos motivar a una persona o motivarnos a nosotros mismos es imprescindible activar alguno de nuestros deseos fundamentales y relacionar con ellos nuestra actividad o meta.

2º) Las inteligencias múltiples. Una meta resultará interesante para un alumno si coincide con alguna, o más, de las siete capacidades intelectuales investigadas por H. Gardner (1998). Es neuropsicólogo y catedrático de Cognición y Educación en la Universidad de Harvard.

Según este autor, no existe una inteligencia única sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades significativas de cada persona, la cual desarrolla una más que otras. Esta concepción convierte la estrategia de la atención a la diversidad en algo a tener muy en cuenta en el proceso de aprendizaje.

Son las siguientes:

- 2.1 Lingüística-Verbal. Facilidad para los idiomas. Comprender el significado de las palabras en la lectura, escritura, en el hablar y escuchar. Suele incluir también una buena memoria.

Perfil profesional: líderes políticos y religiosos, oradores, poetas, escritores, periodistas...

- 2.2 Lógica – Matemática. Capacidad para el cálculo y el razonamiento abstracto. Suele estar relacionada con la capacidad lingüística y ambas ayudan a la deducción y al pensamiento científico.

Perfil profesional: Ingenieros, economistas, matemáticos, científicos...

- 2.3 Visual-Espacial. Capacidad de ver objetos en la mente, manipularlos. Percibir detalles visuales. Dibujar y confeccionar bocetos. Habilidad para orientarse en el espacio. No tener problemas de lateralidad...

Perfil profesional: Artistas, fotógrafos, arquitectos, diseñadores, publicistas, pilotos de aviación, marineros...

- 2.4 Corporal y Cinética. Capacidad para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio...

Perfil profesional: Escultores, cirujanos, actores, modelos, artesanos, bailarines, gimnastas, deportistas...

- 2.5 Musical. Capacidad para cantar, tocar instrumentos, crear y analizar música, distinguir los sonidos y tener sentido del ritmo. Puede ayudar a la lectura...

Perfil profesional: Músicos, compositores, críticos musicales...

- 2.6 Interpersonal. Habilidad para relacionarse con los demás. Incluye cualidades como la empatía, la solidaridad. Ayudar a las personas a identificar y superar sus problemas.

Perfil profesional: docentes, psicólogos, terapeutas, sacerdotes, buenos vendedores, administradores...

- 2.7 Intrapersonal. Capacidad para la reflexión. Llegar a un buen conocimiento de sí mismo y de los demás.

Perfil profesional: filósofos, profesores, psicólogos, terapeutas ...

La inteligencia interpersonal y la intrapersonal determinan la capacidad de dirigir nuestra vida de manera satisfactoria. Ambas conforman la inteligencia emocional.

3º) El estado de flujo. La suma de los dos puntos anteriores (los tres deseos fundamentales y las inteligencias múltiples) produce lo que M. Csikszentmihalyi (1990) llama el estado de flujo: fluyen espontáneamente desde el interior de la persona unos deseos e impulsos, cuya consecuencia natural es la motivación intrínseca. Este autor lo demostró en su libro *Fluir: una psicología de la felicidad* (1990). Fue un auténtico best seller y un claro precedente del libro de D. Goleman (1995) sobre la *Inteligencia Emocional*.

Según M. Csikszentmihalyi, el estado de flujo consiste en disfrutar de tal manera en el trabajo que el tiempo no cuenta, pasan las horas sin darse cuenta, la concentración es máxima. En el *fluir*, se da una suma de alguno (o más) de los tres deseos fundamentales, más una capacidad intelectual innata, alguna de las inteligencias múltiples de Gardner.

El “flujo” es el máximo movilizador. Según D. Goleman (1999), nos sentimos atraídos por las actividades que nos gustan. Se pone en marcha una motivación intrínseca de tal naturaleza que el hecho de trabajar en lo que nos gusta resulta una auténtica delicia. Será por esto que M. Csikszentmihalyi subtitula su libro sobre el flujo como una psicología de la felicidad.

Goleman (1999) afirma que el rendimiento máximo sólo se obtiene cuando hacemos lo que nos gusta y disfrutamos en ello. El disfrute es la verdadera recompensa. Nuestra experiencia profesional de muchos años nos anima a afirmar que “quien normalmente hace a gusto lo que hace: es más eficaz en su trabajo, se siente más feliz y tiene más salud”.

El ejemplo de Bill Gates. J.A. Marina (2011) lo ejemplifica con la historia de Bill Gates, un chico muy inteligente que se aburría en clase. Cuando iba a empezar séptimo curso, sus padres le enviaron a una escuela privada. A mitad de octavo, la institución creó un club informático, dotado de un computador muy adelantado para aquel momento (1968).

A partir de aquel año, Gates vivió prácticamente en la sala del ordenador. Él y otros amigos empezaron a enseñarse a sí mismos cómo usar aquel extraño dispositivo nuevo. ¿Qué les movía? La novedad del aparato fue un factor decisivo. Pero no único. Para otros compañeros de octavo no representó una motivación especial.

Lo que sí es seguro que el computador despertó en Bill alguno de los tres deseos fundamentales, junto con una capacidad intelectual innata para desarrollarlos. Para él “programar” fue una actividad apasionante, “vivía en estado de flujo”.

Una empresa les pidió que probaran los programas de la compañía los fines de semana. Otra empresa les cedió horas de ordenador a cambio de que hicieran un programa para automatizar las nóminas. En un periodo de siete meses, en 1971, cuando Gates tenía 16 años, él y sus amigos sumaron 1.575 horas de programación, que en aquellos tiempos era una barbaridad. “Era mi obsesión, cuenta al hablar de sus tempranos años de instituto. Iba allí por las noches”.

Estudiar versus aprender. El ejemplo de Bill Gates nos indica que no es lo mismo querer estudiar que querer aprender. Él no quería estudiar, se aburría. Pero sí quería aprender, como lo demostró ampliamente.

No podemos pretender que el niño tenga siempre ganas de estudiar, porque el estudio puede ser para él una actividad costosa. Lo importante es que tenga ganas de aprender. Lo grave sería que no tuviese ni ganas de aprender. Quizá le cueste estudiar una determinada asignatura, pero, en cambio, desee aprender cada vez más sobre la vida de los animales. Ciertos temas pueden despertar en él un interés espontáneo, mientras que en otros puede permanecer dormido.

Para el educador, puede ser muy positivo descubrir qué es lo que realmente interesa al niño, qué actividad hace bien: favorecerla, elogiarla. Para que desde esta plataforma de mayor seguridad y autoestima, el niño pueda superarse en materias menos motivadoras.

2.2 Actividad interesante, presentada de manera atractiva

No basta que la actividad, en principio, sea interesante, el profesor, además, ha de presentarla de forma atractiva, que atraiga el interés de sus alumnos y despierte en ellos la curiosidad y el anhelo de aprender.

Lo primero y lo más importante es que el profesor viva con ilusión lo que explica. Desde siempre se sabía que los alumnos aprendían mejor con aquel profesor que sentía y vivía con emoción lo que explicaba. Actualmente los avances en neurología lo demuestran científicamente:

La Neurociencia. En los últimos años con la aparición de la Neurociencia, es decir la ciencia del cerebro con los extraordinarios descubrimientos realizados, se confirma que “enseñar significa emocionar y que sólo se aprende lo que se ama” (F Mora, 2013).

Las neuronas espejo. Las emociones (ilusión, interés, ánimo..) son contagiosas como los virus (Goleman, 1999). Afirmación refrendada por el extraordinario descubrimiento sobre las neuronas espejo (Rizzolatti-Sinigaglia, 2006). Cuando el profesor demuestra ilusión y sentimiento emocional en lo que explica se le activan determinadas neuronas de su cerebro. Las mismas que también se activan en los alumnos que le escuchan: interés, ilusión y ganas de aprender.

Y como afirma J.A. Marina, “hay personas capaces de “motivarnos”, es decir, de despertar el entusiasmo, de hacer brotar energías que parecían inexistentes” (2011, pág. 29).

La tarea fundamental del líder. Lo que caracteriza al líder (y el profesor lo es en su clase) es la capacidad de motivar, de promover el ánimo y el interés. El líder ha de despertar sentimientos positivos en sus seguidores. Es decir, producir el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano. La tarea fundamental del liderazgo es emocional. (D. Goleman, 1999; J.A. Marina, 2011).

La curiosidad. La clave, el test para saber si un profesor motiva a sus alumnos es si ha conseguido despertar en ellos la curiosidad. Un tema, en principio interesante y presentado, además, de manera atractiva por el profesor debería despertar la curiosidad, que es la base de la atención y concentración. (F. Mora, *Neuroeducación*, 2013).

La curiosidad es uno de los ingredientes básicos de la emoción para aprender. Con la curiosidad se abren las ventanas de la atención y concentración, fundamentales para todo tipo de aprendizaje.

Como todos los maestros saben no todos los niños son igual de curiosos. La curiosidad puede tener grados diferentes por una influencia innata y, a la vez, estimulada o no desde los primeros años de la vida del niño. Lo cierto es que hay niños no especialmente curiosos.

Los niños curiosos. Los niños que, como rasgo personal, son curiosos manifiestan ciertas actitudes en su conducta. Se dice que un niño manifiesta una curiosidad espontánea cuando:

- 1) Reacciona de un modo positivo, con alerta, a algo que en su alrededor resulta nuevo, extraño y hace que se oriente hacia ello para explorarlo o manipularlo.
- 2) Muestra una necesidad o un deseo de saber más acerca de sí mismo o de las cosas que le rodean.
- 3) Explora espontáneamente y husmea en su alrededor en busca de nuevas experiencias.
- 4) Persiste en la exploración y examina los estímulos que aparecen en el entorno para saber más sobre ellos. (F. Mora, 2013).

Hoy comenzamos a saber que nadie puede aprender nada y, menos de una manera abstracta, a menos que aquello que se vaya a aprender le motive, le diga algo, posea algún significado que encienda su curiosidad. Todos los maestros y educadores lo saben por su propia experiencia.

Niños no curiosos espontáneamente. Provocar la curiosidad a aquellos niños que no la tienen espontáneamente siempre ha sido un problema para los educadores. Se han propuesto unas estrategias que ayudan a encender la curiosidad y que, utilizadas con matices diferentes, han sido empleadas por muchos docentes desde la escuela primaria hasta la universidad. Entre ellas, se encuentran las siguientes:

- 1) Comenzar una clase con algo provocador, sea una frase, un dibujo, un pensamiento o algo que resulte chocante.

- 2) Presentar un problema cotidiano que lleve a despertar al alumno al principio de la clase: “Al venir hoy a clase he visto en el parque una fila de árboles todos pintados de azul, a que creéis que puede deberse este fenómeno? ¿Qué intención tiene el que lo ha hecho?”
- 3) Crear una atmósfera para el diálogo por parte de los alumnos en la que éstos se vean relajados y a gusto y no cuestionados si sus preguntas son tontas o sin ningún interés.
- 4) Dar el tiempo suficiente para que algún alumno desarrolle un argumento y se vea con ello motivado encontrar la solución ante los demás del problema que se plantea.
- 5) En un seminario (tutoría) y sobre un tema concreto no preguntar sobre un problema, sino incentivar al estudiante a que sea él quien plantee el problema de forma espontánea. Ello puede estimular su autoestima y motivación personal.
- 6) Introducir durante el desarrollo de la clase elementos que impliquen incongruencia, contradicción, novedad, sorpresa e incertidumbre.
- 7) Que los grados del punto anterior sean los adecuados sin provocar ansiedad en los alumnos.
- 8) En seminarios o clases prácticas procurar la participación activa del estudiante y su exploración personal.
- 9) Reforzar el mérito y el elogio ante una buena pregunta o resolución de un determinado problema.
- 10) Modular pero no dirigir las búsquedas por parte del alumno y menos proporcionar la resolución del problema.

La conclusión que se alcanza con todo esto es tratar de inyectar curiosidad en los estudiantes y con ello fomentar su disposición a aprender. (F. Mora, 2013). Se afirma que también se deberían enseñar las cosas que, aunque no sean interesantes, se han de saber. Es cierto. ¿Podría darse el caso que un profesor motivador convirtiera en interesantes los temas que, en principio, no lo son?

2.3 Actividad asequible, con retos, capaz de realizarla

Una tarea es asequible cuando los alumnos son capaces de conseguirla. Es importante que el alumno tenga la experiencia del éxito merecido, porque el éxito es un gran activador de energía.

Para ello, hay que plantearle metas adecuadas, lo suficientemente difíciles para que sienta la satisfacción de conseguirlas, pero no tan difíciles que la probabilidad de fracasar sea demasiado alta.

2.4 El hijo/alumno con fracaso escolar

2.4.1 Actividad adaptada

Especialmente para aquellos alumnos que fracasan reiteradamente en un tema determinado. Podemos aplicar el reconocido método de las aproximaciones sucesivas, partiendo de una tarea más fácil, más asequible, que facilite un éxito parcial. Personalizar el tema para conseguir éxitos parciales. Valorar lo que se va consiguiendo y no enfrentarlo, de momento, al tema entero. Debe hacerse con tacto y prudencia para que el alumno no se sienta diferente de los demás. Ha de conseguir los mismos objetivos que el resto de alumnos, con didácticas específicas, con más tiempo, con algún tipo de refuerzo.

2.4.2 Tutoría entre iguales

Puede resultar muy eficaz la ayuda de un compañero de clase. Es la llamada *tutoría entre iguales*. La ayuda puede ser mutua: Se ha demostrado que, por una parte, un alumno puede entender mejor la explicación de un compañero que la de su profesor y, por otra, el compañero que ayuda también sale beneficiado: asimila con mayor profundidad los puntos explicados y, además, puede aumentar su autoestima.

2.4.3 El éxito es necesario

Un alumno que fracasa en una materia, más aún si es en varias, necesita algún éxito. Sin experiencias de éxito no se supera ningún fracaso. Nuestra experiencia profesional nos dice que un alumno que fracasa reiteradamente en varias asignaturas, y quizás durante varios cursos, no saldrá fácilmente del pozo de su fracaso.

Un alumno con muchos fracasos a su espalda es un niño inseguro, bloqueado, sin autoestima y muy probablemente deprimido. A partir de los cinco años puede haber niños seriamente deprimidos. Probablemente su relación con el estudio le ha creado ansiedad, angustia, torpeza.

Un alumno así puede llegar un momento en que “ya no crea en sí mismo”, que haya perdido la esperanza y ya no consiga reaccionar ni repitiendo un curso, ni con refuerzos, premios o castigos. La falta de esperanza es un gran desmotivador.

Como afirma J.A. Marina: “Cuando la fuerza de la motivación es baja, nos encontramos desanimados, apáticos, desmotivados, deprimidos, incapaces de esfuerzo alguno. En efecto, la depresión es el desplome de nuestra capacidad de desear” (2011, pág. 26).

La psicología educativa recomienda que ante un alumno con serias dificultades en una materia determinada, su profesor le dedique periódicamente un tiempo especial, aunque este alumno ya reciba un refuerzo fuera de la escuela. La ayuda más influyente es la del propio profesor. Nos consta que, aquí en Zürich Schule, hay profesores que, ante un alumno que en un examen ha presentado la hoja en blanco o con una nota muy baja, lo cogen aparte y descubren que este alumno sabe mucho más del bajo resultado obtenido o de la hoja en blanco.

Los educadores hemos de aplicar las estrategias y recursos educativos adecuados para que este hijo/alumno fracasado vaya subiendo del fondo del pozo hasta la superficie a través de pequeños éxitos. No es fácil, pero lo hemos de intentar. Es un reto muy importante.

2.4.4 Evitar expresiones injustas

En lo posible, deberíamos evitar expresiones que no son justas porque no son ciertas. En ambientes educativos (padres y profesores), son muy frecuentes afirmaciones tales como: “Es inteligente, pero muy vago”. “Es listo, pero no quiere estudiar”.

La primera afirmación es totalmente injusta. Primero deberíamos asegurarnos de si es tan inteligente como se asegura. Suponiendo que lo sea, una persona vaga no es una persona sana, no lo es de cuerpo o de espíritu, o de ambas, a la vez. La vagancia es antinatural, venimos al mundo con una tendencia innata a

superarnos, a ir hacia delante, a crecer, a no estancarnos, como lo demostraron los creadores de la Psicología Humanista: A. Maslow (1954) y C. Rogers (1961). Por tanto, la pereza crónica, la vagancia son síntomas de que algo ocurre en el normal proceso madurativo y de crecimiento de este niño “vago”. Confundir la causa, casi siempre emocional en relación con sus seres más significativos, con el síntoma es un error muy grave, de serias consecuencias.

En cuanto a la segunda afirmación: “Es listo, pero no quiere estudiar” dirigida a un niño que fracasa reiteradamente, hundido y bloqueado es también falsa e inmerecida. No es que no quiera es que no puede, por las mismas razones expuestas en la primera afirmación.

Ambas afirmaciones, hechas de buena fe para estimular al niño, consiguen todo lo contrario: le hunden aún más en el pozo de su fracaso, porque aparece otra variable: la *culpabilidad*. El niño se siente culpable porque no puede hacer caso ni satisfacer los deseos de las personas más significativas para él: sus padres y sus profesores.

En consecuencia, puede aparecer en el niño otro sentimiento depredador de su autoestima y de su paz interior. Os comunicamos una reflexión que nos hemos hecho a menudo: un alumno que acostumbra a sacar malas notas, puede tener el sentimiento de ser menos querido por sus padres, especialmente si tiene un hermano o hermana brillantes. Este sentimiento puede crear en el niño conductas verdaderamente conflictivas: miedos, pesadillas durante el sueño, agresividad, falta de concentración, etc.

En Zürich Schule, los profesores y los padres debemos ir a una para estudiar conjuntamente las posibles causas de una desmotivación persistente.

2.5 La persona por encima del alumno

En la situación planteada en el punto anterior, es muy importante “salvar” al alumno que fracasa, pero también lo es, y aún más, salvar a la persona de este alumno. Padres y profesores deberíamos reflexionar conjuntamente sobre si nuestras exigencias y presiones en lo académico invaden el terreno personal de nuestro hijo-alumno y perjudican el desarrollo de su autoestima, que, como se dice en psicología, es el tronco de la personalidad.

Padres y profesores, bien avenidos, deberíamos actuar con tacto y valorarle también a nuestro hijo-alumno no sólo sus pequeños éxitos escolares, sino también los personales (deportes, amigos, carácter, etc.).

Acabamos de leer un libro muy interesante que aclara que, siendo muy importantes los éxitos académicos, lo es mucho más la formación personal de los alumnos (J. Vaello, “*El professor emocionalment competent*”, 2009).

Tener clara la misión profesional es uno de los condicionantes de una actitud positiva: parece que hay un acuerdo mayoritario que la misión fundamental es formar personas y, para ello, crear disposiciones favorables.

2.6 Retroalimentación inmediata (feedback)

Para conseguir una motivación intrínseca, el feedback, la retroalimentación es esencial. Es el darse cuenta del resultado conseguido después de la acción o del esfuerzo realizado. Cuanto más inmediata, mejor.

Según M. Csikszentmihalyi (1990), la retroalimentación varía claramente en diferentes actividades o profesiones. Por ejemplo, estadísticamente, los cirujanos son unos profesionales muy motivados, en general. Consiguen saber el resultado de una operación, casi inmediatamente. No cambiarían la cirugía por la medicina interna por mucho más dinero que ganasen. Un especialista en medicina interna nunca sabe exactamente si lo está haciendo bien, como lo sabe el cirujano. Y menos aún un cirujano se cambiaría por un psiquiatra, que puede pasar bastante tiempo con un paciente sin saber si realmente le ayuda. En definitiva, conocer pronto el resultado de una actividad es un factor decisivo para conseguir la motivación intrínseca.

Para la retroalimentación, para el darse cuenta, es importante el reconocimiento de los demás, especialmente si son significativos para la persona. Aquí, en Zürich Schule, funciona el feedback recíproco: equipo directivo-profesores, profesores entre sí, profesores-alumnos, escuela-padres y también con el personal no docente.

El feedback más motivador es a través del reconocimiento positivo, del elogio sincero. Posee un poder mágico. Siempre se ha de insistir en reforzar lo positivo. Es lo más justo, porque todos tenemos más cosas positivas que negativas. Ser una persona positiva demuestra un alto nivel de Inteligencia Emocional. Lo escribíamos en un libro *Características de la Inteligencia Emocional. Cómo saber si uno es emocionalmente inteligente* (2002).

Características de la persona positiva

- La persona positiva resalta de sí mismo y de los demás: más lo positivo que lo negativo, más los aciertos que los errores, más las cualidades que los defectos, más lo que ya se ha conseguido que lo que aún falta por conseguir.
- La persona positiva es consciente de los defectos de los demás y de los suyos propios, pero basa la relación con los demás y consigo mismo más en los aspectos positivos que en los negativos.
- Cualquier persona tiende a superarse si tiene la gran suerte de convivir con otras que le valoran sus puntos positivos. Esta relación no sólo es más humana, sino que, además, es más „sana”.
- Cuando tengamos que informar de algún punto mejorable, la llamada crítica constructiva, será realmente constructiva para esta persona, si previamente con ella hemos creado un vínculo positivo, una retroalimentación gratificante recíproca, basada en escucharla de una manera sincera y comprensiva.
- El elogio sinceramente reconocido, aunque sea por algo pequeño, por un avance respecto a resultados anteriores, tiene una gran fuerza motivadora y puede facilitar la aceptación de otros puntos no conseguidos.

2.7 Reflexión, meditación

Desde la Filosofía, la Psicología y la Religión, se nos dice que la reflexión o meditación es el proceso que permite pensar detenidamente en algo con la finalidad de sacar conclusiones en relación conmigo mismo y con los demás. Pensamiento o consideración de una cosa con detenimiento y cuidado. Buscar un lugar cómodo y tranquilo. Puede ser la lectura reflexiva y reposada de un libro.

Los que tenemos responsabilidades educativas, en casa o aquí en Zürich Schule deberíamos dedicar un cierto tiempo para reflexionar a menudo sobre nuestras responsabilidades y actitudes.

D. Goleman en su segundo libro *La práctica de la Inteligencia Emocional* (1999) defiende la práctica de la reflexión-meditación para que, según él, nos podamos guiar por nuestra brújula interna, especialmente los que tienen responsabilidades de liderazgo, como es en nuestro caso.

3. NELSON MANDELA, UN EJEMPLO DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y DE PROFUNDA REFLEXIÓN

Para terminar este tema sobre la motivación intrínseca me referiré al gran líder sudafricano Nelson Mandela (1918 – 2013), considerado internacionalmente como uno de los mejores líderes políticos que han existido. Vaya este apartado como sentido homenaje de admiración a una persona que tanto ha influido en la paz de su propio país.

Cuando el Partido Nacional llegó al poder en 1948, los blancos actuaron con una crueldad inconcebible. Acentuaron el apartheid y desposeyeron a los negros de los derechos más elementales. Mandela, en 1962, fue condenado a cadena perpetua por haberse alzado contra el humillante apartheid del Partido Nacional. Estuvo 27 años en prisión (1962-1989). Entró a los 44 años y salió a los 71.

Encarcelado durante tantos años y a través de mucha reflexión, Mandela concluyó que el camino mejor no era la violencia, sino la reconciliación nacional. El reto sin precedentes era devolver la dignidad humana a todos los sudafricanos, blancos y negros, eliminando todas las formas de discriminación racial, presentando el principio de la igualdad en todas sus vidas. Era un reto gigantesco.

Es un claro ejemplo de vivir intensamente un estado de flujo al servicio de un gran objetivo: crear en Sudáfrica un estado democrático después de 46 años de un feroz apartheid en que la raza negra fue gravemente maltratada y considerada una raza inferior.

Ésta fue su gran motivación, su permanente estado de flujo, su satisfacción y felicidad interiores que, junto con sus dotes innatas de liderazgo, le llevó a gestionar con eficacia un cambio político tan trascendental.

Él lo manifestó claramente: “Mi franco compromiso en la liberación de nuestro pueblo da sentido a mi vida y me produce una sensación de orgullo nacional y de alegría pura. Esta sensación se multiplicó por cien cuando mi madre, poco antes de morir, me animaba a mantener mis creencias y a luchar para mantenerlas” (N. Mandela, 2013, *Conversaciones conmigo mismo*, pág. 101). En los últimos años en prisión, Mandela pensó que podría negociar con el Partido Nacional del apartheid. Esta causa se vio favorecida por su reputación internacional como gran símbolo de la resistencia del movimiento anti-apartheid, movimiento que iba en aumento.

Mandela fue liberado en 1990. En 1993 le fue concedido el premio Nobel de la paz. Y en 1994 fue investido como el primer presidente de Sudáfrica, escogido

democráticamente. En este periodo de cuatro años, las gestiones para conseguirlo no fueron nada fáciles, no sólo con las autoridades del apartheid, sino también con su propio partido el CNA (Partido Nacional Africano), que, tras tantas humillaciones y maltratos recibidos, respiraban venganza, no siempre contenida.

Al final, los valores y el carisma de Mandela se impusieron. Se aceptaron democráticamente sus principios y se evitó una guerra civil:

- No a la violencia. Negociar la reconciliación.
- Todas las personas, blancas o negras, son iguales ante la ley.
- El presidente, lo será de todo el país.
- A su partido, el CNA: Negociar, buscar la reconciliación y perdonar.
- A las autoridades del apartheid: por sus atrocidades, tendrían que ingresar en prisión. Mandela, ya presidente, creó una Comisión para la Verdad y la Reconciliación, que ofreció la amnistía a los criminales del apartheid a cambio que confesasen sus faltas.

Antes, decía que los valores y el carisma se impusieron. Intentaré resumirlos brevemente tal como los presenta su biógrafo J. Carlin (2009, 2013): Tenía unos valores inmutables: justicia, igualdad, magnanimidad y respeto para todos. Una capacidad extraordinaria para solidarizarse con los demás y ponerse en su piel. Tenía una gran confianza en si mismo y la seguridad del aprecio de los demás.

El testimonio del general Viljoen es concluyente. Este general era el de mayor prestigio dentro del apartheid y el que lo defendía con más contundencia. No aceptaba las negociaciones de paz con Mandela. Éste lo veía con mucha preocupación. Era un serio obstáculo para la reconciliación nacional.

Mandela, por vías secretas, invitó al general a reunirse con él y hablar. Pasado cierto tiempo, Viljoen manifestó la sorpresa que le causó la actitud cordial y deferente de Mandela, así como su conducta muy respetuosa. Y, finalmente, el testimonio de otro cargo importante del apartheid: Mandela tiene un instinto, una intuición para penetrar en las debilidades de los demás e infundirles confianza.

J. Carlin (2009) confiesa que Mandela le dijo una vez que la manera de ganarse a los sudafricanos blancos no era apelando a la razón, sino tocándoles el corazón.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, J. (2000). *Motivar per a l'aprenentatge. Teoria i estratègies*. Barcelona: edebé
- ALONSO, M. (2013). *El cociente agallas. Sé valiente, cambia tu vida*. Barcelona: Espasa.
- CARLIN, J. (2009). *El factor humano. Nelson Mandela*. Barcelona: La Campana.
- CARLIN, J. (2013). *El somriure de Mandela*. Barcelona: La Campana.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Fluir(Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona :Kairós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Aprender a Fluir*. Barcelona: Kairós.
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2008). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DAMASIO, A. R. (1994). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- ELIAS, M. J. et alt. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza-Janés.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2013). *Focus. Desarrollar la atención para la excelencia*. Bcn: Kairós.
- GUÉNARD, T. (1999). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- MANDELA, N. (2013). *Converses amb mi mateix*. Barcelona: Columna.
- MARINA, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- MARINA, J.A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- MARINA, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel

- MASLOW, A. (1954). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- MOLINA, C. (2017). *Emociones expresadas, emociones superadas*. Barcelona: Planeta
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se aprende lo que se ama*. Madrid: Alianza Ed.
- RIZZOLATTI, G. y SINIGAGLIA, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- ROVIRA, F. (2000). *Els vincles afectius*. Aloma, 7, 42-65. Barcelona: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Universitat Ramon Llull.
- ROVIRA, F. (2002). "Precursors i característiques de la Intel·ligència Emocional" *Com saber si un és emocionalment intel·ligent*", a Gallifa, J. et alt.: *La intel·ligència emocional a l'escola*. Barcelona: Edebé.
- SELIGMAN, M. (2003). *La auténtica felicidad. La Psicología positiva*. Bcn: Vergara.
- SHENK, D. (2011). *El genio que todos llevamos dentro*. Barcelona: Ariel.
- VAELLO, J. (2009). *El profesor emocionalment competent*. Barcelona: Graó.
- VANISTENDAEL, S. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança*. Barcelona: Claret.
- VANISTENDAEL, S. y LECOMTE, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

VII.

LAS 10 CONDUCTAS DE LOS PADRES QUE
ENTORPECEN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

Introducción	92
1. ESTUDIAR CON ELLOS	92
2. RESOLVERSELO TODO	93
3. FOCALIZAR TODO EN EL ESTUDIO.....	93
4. QUERER GENIOS	94
5. PREMIAR LAS NOTAS.....	94
6. DISFRAZAR LA VAGANCIA	94
7. EJERCER DE DETECTIVES	95
8. USAR EL ESTUDIO COMO PEAJE	95
9. PROYECTARSE EN LOS HIJOS.....	96
10. NO RESPETAR LA LÍNEA ESCOLAR.....	96

INTRODUCCIÓN

Nos ha parecido interesante darles a conocer un artículo aparecido en La Vanguardia (29 - 09 - 16) escrito por la periodista Mayte Rius. Se trata de un tema clarificador sobre determinadas actitudes de los padres que dificultan mucho el aprendizaje de sus hijos como alumnos y, sobre todo, como personas.

- Profesores y psicólogos identifican las actitudes más nocivas de los progenitores a la hora de implicarse en la educación de sus hijos.

La mayoría de los padres y madres concede mucha relevancia a los estudios de sus hijos y trata de implicarse en ellos. Pero maestros y psicólogos aseguran que no siempre tienen claro cuál es su papel en el aprendizaje escolar y a veces adoptan actitudes que acaban dañando la educación de los hijos.



MAYTE RIUS, Barcelona

1. ESTUDIAR CON ELLOS

Ser padre y maestro a la vez crea conflictos y dependencia

“Llegan los primeros deberes escolares y ahí están papá y mamá al lado; y los deberes son de la criatura, no de la familia; el deber de la familia es velar por que el niño tenga espacio y tiempo para hacer sus tareas y, si son muy pequeños, facilitar la organización del tiempo”, explica María Jesús Comellas,

profesora de la UAB en la facultad de Ciencias de la Educación y psicóloga especializada en las relaciones familia-escuela.

Benjamí Montenegro, del Equip Psicològic del Desenvolupament de l'Individu, dice que el papel de los padres es el de auditores: “Han de controlar que el trabajo esté hecho, pero no entrar en el contenido porque se trata de que las tareas las hagan los niños y así trabajar su autonomía”. Eso no significa que si el niño plantea alguna duda no se le den pistas o herramientas para resolverla. Dicen los expertos que hacer de padres y maestros a la vez no trae más que problemas: crea conflictos familiares diarios y dependencia, porque los niños se acostumbran a que haya alguien encima de ellos para trabajar. Y si el crío tiene dificultades de aprendizaje o necesita refuerzo, el consejo es buscar un profesor particular.

2. RESOLVERSELO TODO

Solventar sus descuidos dificulta su maduración

“Los niños han de aprender a organizarse y a solventar sus problemas, a cualquier edad, y no hay que mandar a nadie corriendo a comprar tinta de impresora a última hora de la tarde porque al día siguiente ha de entregar un trabajo ni llevarle a la escuela el libro o el bocadillo olvidados; si los padres les resuelven todo ‘con tal de que estudien’, no maduran, no asumen sus responsabilidades ni aprenden a ser autónomos”, coinciden Comellas y Montenegro.

3. FOCALIZAR TODO EN EL ESTUDIO

Hacer de la formación el eje de la vida familiar daña la relación

Los educadores aseguran que una frase muy reiterada de los estudiantes es “a mis padres sólo les interesa si estudio, lo demás no les importa nada”. “Cuando focalizas todo en los estudios, cuando lo primero que le preguntas a tu hijo en la puerta de la escuela es qué deberes tienes o qué nota te han puesto en vez de cómo te ha ido el día, o con quién te has relacionado, transmites que te interesa el aprendizaje, no la persona”, dice Comellas. Y agrega que lo mismo ocurre cuando al hijo universitario se le libera de tareas domésticas porque “su trabajo es estudiar”. “Esa persona tiene que vivir, ha de saber organizarse, tener habilidades domésticas y saber relacionarse, y de eso a veces no nos ocupamos, ni nos interesamos por su vida emocional y relacional”, enfatiza la psicóloga.

4. QUERER GENIOS

Sobreestimar a menudo provoca el efecto contrario

Los maestros explican que una práctica muy habitual en las familias es la de sobreestimar a los niños. “Todos quieren un hijo genio y les llenan la cuna de artilugios, abusan de juegos didácticos, se afanan porque aprendan muchas cosas y cuanto antes mejor, y esa sobreestimación no sólo no influye en una evolución cognitiva más rápida, sino que a menudo tiene efectos contraproducentes en forma de problemas de atención o de falta de concentración”, explica Joan Domènech, maestro del colegio Frutuós Gelabert de Barcelona.

Esa impaciencia respecto al aprendizaje provoca, según los psicólogos, que los padres se desesperen ante las primeras dificultades en los estudios o vivan como un fracaso los primeros malos resultados, sin tener en cuenta que la educación es un proceso a largo plazo y que lo que los niños necesitan para aprender es paciencia y ánimo. “Los padres no deberían considerar los malos resultados como un fracaso porque ello reduce la autoestima de los hijos e incapacita cada vez más a unos y otros”, advierten.

5. PREMIAR LAS NOTAS

El estímulo material desvirtúa y puede aumentar la frustración

Las notas ni se han de premiar ni castigar; se han de elogiar y aplaudir, o analizar si es necesario dedicar más tiempo a estudiar, según los expertos. “El mejor estímulo es descubrir cosas nuevas y desarrollar tus intereses, si hace falta un estímulo material, es que algo no funciona”, apunta Domènech.

Montenegro advierte que los premios pueden causar una doble frustración, porque con frecuencia se ofrecen por notas poco realistas y si el chaval no triunfa a pesar de la recompensa prometida su sensación de fracaso y su malestar es doble: además de no alcanzar su meta escolar, se queda sin regalo.

6. DISFRAZAR LA VAGANCIA

Buscar trastornos detrás de los fracasos retrasa la madurez

Otra conducta recurrente que observan los educadores es la tendencia de los padres a buscar trastornos neurológicos detrás de los fracasos escolares de sus hijos. “Hay muchos niños que son incapaces de esforzarse en hacer los deberes o en estudiar porque son vagos, y eso es inmadurez, no un trastorno mental,

y a veces se intenta disfrazar esa vagancia como intolerancia a la frustración o intolerancia al estrés, cuando lo que tienen es falta de autonomía”, comenta Montenegro. Comellas subraya que esta actitud tiene que ver con la actitud hiperprotectora de muchos padres que buscan la etiqueta del trastorno para el bajo rendimiento de sus hijos “porque en el momento en que se disfraza algo como trastorno se desculpabiliza a todo el mundo”.

7. EJERCER DE DETECTIVES

El control absoluto de sus tareas suscita desconfianza

Hay padres que rastrean los deberes, trabajos, las fechas de exámenes o los comentarios de sus hijos en clase a través de la agenda escolar, la web del centro, las redes sociales o implicando en sus indagaciones a los padres de otros niños de la clase, con quienes están en permanente contacto por WhatsApp. “Esa conducta provoca un boquete de desconfianza y no resuelve nada”, advierte Montenegro. En vez de ejercer este control absoluto aconseja realizar un acompañamiento lejano, revisar conjuntamente con el chaval la agenda de tareas pero dejándole que sea autónomo para realizarlas. Y para los padres que optan por preguntar la lección para saber si el niño ha preparado un examen, los expertos recomiendan ponerle tres o cuatro preguntas por escrito, porque normalmente no hay exámenes orales y de nada sirve que el niño se sepa la lección hablando si luego se expresa mal por escrito o comete muchas faltas de ortografía.

8. USAR EL ESTUDIO COMO PEAJE

Las tareas escolares acaban entendiéndose como un castigo

“Castigado a hacer los deberes” o “hasta que no acabes de leer no hay dibujos” son frases que utilizan algunos padres para incitar a sus hijos a hacer las tareas escolares. Pero los expertos aseguran que el tiempo de estudio debería ser siempre un tiempo de tranquilidad y sosiego, no de regañinas. El objetivo, explican, debe ser ayudar a los niños a descubrir el placer de la lectura o del aprendizaje, y eso no se consigue si se plantean las tareas escolares como un castigo o como un peaje necesario para poder disfrutar de actividades placenteras como salir con los amigos, ver la televisión o jugar con la consola.

Y a medida que crecen, han de entender la relación entre esfuerzo, dedicación y resultados, “y asumir que si han de estudiar más porque han tenido malas notas se trata de una inversión, no de un castigo”, indica Comellas.

9. PROYECTARSE EN LOS HIJOS

Las expectativas no siempre se adecúan a las capacidades

Los psicólogos consideran que en muchas familias pesan más las expectativas que tienen los padres sobre los estudios de los hijos que las preferencias o capacidades de estos, y muchos chavales son orientados a estudiar lo que quieren o les gusta a sus progenitores. “En este país confundimos inteligencia con título, continuamos desprestigiando la formación profesional y no valoramos la creatividad como un medio para vivir”, reflexiona Comelles.

10. NO RESPETAR LA LÍNEA ESCOLAR

El modelo de los padres no garantiza el éxito hoy

Muchos padres piensan que el modelo y los métodos educativos que les sirvieron a ellos les servirán a sus hijos, pero la escuela ha cambiado mucho y los niños también. “Lo que a ti te gustaba del colegio, lo que aprendías entonces o cómo lo aprendías no tiene por qué ser un modelo de éxito para tus hijos”, advierte Domènech. Y por eso considera un error que los padres traten de enseñar a los hijos a leer o a calcular por su cuenta o les pongan actividades de refuerzo en casa, sin considerar que quizá están interfiriendo en el ritmo o el método pedagógico que sigue la escuela. “Uno ha de plantearse a qué escuela lleva a su hijo, asegurarse de que comparte las mismas ideas, y luego acompañar al niño en el aprendizaje pero con respeto al proceso que siguen en la escuela, y no dar al niño mensajes diferentes”, reflexiona. Los educadores son especialmente críticos con los padres que muestran constantemente su desacuerdo con los profesores en presencia de los niños, porque estos aprovechan esa situación para manipular a unos y a otros.

VIII.

LOS CELOS

Síntomas y Orientaciones

Introducción	98
1. Principales síntomas.....	99
1.1 Fijación	
1.2 Regresión	
1.3 Depresión	
1.4 Problemas de relación: Agresividad, irritabilidad	
1.5 Trastornos psicósomáticos	
1.6 Pesadillas, terrores nocturnos	
1.7 Trastornos conductuales: robos y mentiras	
1.8 Conductas negativas: son llamadas de atención	
1.9 Falta de concentración en los estudios	
1.10 Trastornos específicos del lenguaje	
Nota: Los hijos únicos y los celos	
2. Manifestaciones más frecuentes de celos	104
3. Orientaciones a los padres.....	105
3.1. Comprender los síntomas	
3.2. Favorecer la expresión de los sentimientos de celos	
3.3. Dedicarles tiempo en exclusiva	
4. Orientaciones más concretas	107
5. Los celos no se curan solos.....	107
6. La familia ante los celos infantiles. Cuestionario.	108
7. Referencias bibliográficas	113

INTRODUCCIÓN

Los celos entre hermanos son inevitables. Con mayor o menor intensidad, todos los sufren o los han sufrido. Todos los hijos quieren ser el número uno en el corazón de sus padres, desean una atención preferente y, a veces, exclusiva.

En una sociedad que rige la poligamia, la rivalidad entre las esposas puede crear graves problemas. Cada una de ellas desea la posición de favorita y hará lo que sea para conseguirlo.

Los niños con hermanos se pueden encontrar en una situación parecida.

Los dos extremos

- Los celos entre hermanos son tan normales que ser siempre comprensivos, buenos y considerados entre sí, puede indicar que no se tiene la suficiente seguridad emocional para expresar sus verdaderos sentimientos. No aparecerán los celos, pero sí las consecuencias negativas de no expresarlos claramente.
- Por el contrario, cuando los celos invaden la vida de un niño le causarán graves consecuencias, como veremos en este tema.

La rivalidad sana: dos ventajas

- Los celos y la rivalidad no son lo mismo. Entre hermanos puede haber una rivalidad sana, motivadora, que les impulsa a competir entre ellos para conseguir, ante sus padres, un determinado protagonismo en ciertas áreas en las que cada uno pueda sentirse más preparado. Importante misión de los padres sería descubrirlas y potenciarlas.

Este protagonismo específico puede producir en cada hijo un aumento de su autoestima y:

La autoestima es el mejor antídoto contra los celos.

- Otra ventaja de una rivalidad sana, dentro de una familia con calidez emocional, puede ayudar al niño a enfrentarse positivamente a una de las realidades de la vida: no siempre uno puede ser el primero en todo, ni

tener todas las ventajas, ni tener siempre una atención exclusiva. Este aprendizaje es una pieza básica de la socialización. La sana relación fraterna pone las bases para una gratificante convivencia con los iguales.

La rivalidad insana

Pero puede existir también una rivalidad insana, cuando la competencia se convierte en un conjunto de síntomas muy dañinos para el niño/a que los posee. Y, a veces, también para el hermano que los sufre. Son los celos. Si son persistentes constituyen un enfermizo trastorno emocional, que, con frecuencia, altera la convivencia familiar y, además, pueden dificultar seriamente el rendimiento escolar.

Los síntomas siguientes podrán orientar a los padres para saber si la conducta y actitudes de su hijo/a se deben, o no, a una desequilibrante celotipia. **NOTA IMPORTANTE:** Para su diagnóstico, **no hace falta** que se den todos los diez síntomas, aunque de hecho, todos están muy relacionados.

Al final, se presenta un cuestionario muy bien elaborado para que las familias contesten y reflexionen sobre la posibilidad de que su hijo/a sufra el trastorno de los celos. (apartado F)

1. PRINCIPALES SÍNTOMAS

1.1 Fijación

El niño/a celoso pueden detener inconscientemente su progresión evolutiva normal y puede quedarse fijado, instalado, parado en una etapa inferior, en una etapa más infantil, con una conducta y actitudes, que no se corresponden con su edad real. Por ejemplo, puede disfrutar más jugando con niños o niñas más pequeños/as. A veces, incluso, expresa claramente que no desea crecer.

1.2 Regresión

Podría ser que el niño/a estuviese situado/a en un momento evolutivo normal para su edad. Pero, cuando aparecen los celos, pueden retroceder a etapas que ya habían superado.

Ejemplos:

- Puede aparecer un descontrol de esfínteres en un niño de 5 años, que ya lo tenía controlado desde hacía mucho tiempo.
- Puede pedir ayuda en el comer y vestirse, hábitos que ya tenía adquiridos. Si no se le ayuda, puede ser lentísimo, para el desespero de sus padres.
- En el colegio, puede cometer faltas o errores en unos aprendizajes, que ya había asimilado bien.
- Puede aparecer un lenguaje infantil que ya tenía totalmente superado. En resumen: Estamos ante un niño/a que, en lugar de mirar hacia delante con ganas e ilusión, mira hacia atrás. Tanto la fijación como la regresión demuestran una preocupante inmadurez evolutiva.

1.3 Depresión

Los celos pueden producir en los niños/as un sentimiento de ser menos queridos de cómo lo eran antes de, por ejemplo, el nacimiento de su hermano/a. (Aunque, en realidad, sus padres puedan quererle igual).

Este sentimiento puede causarles sufrimiento, tristeza, malestar y, en consecuencia, sentimientos depresivos, cuyas manifestaciones más importantes son: desánimo, pasividad y falta de interés para aprender.

En esta situación depresiva, algunos niños se vuelven más introvertidos y, a menudo, se da un descenso de su autoestima.

El retraimiento, especialmente observado en niños, supone un paso atrás en el proceso de socialización. Puede rehuir la interacción con otras personas e involucrarse en juegos solitarios.



1.4 Problemas de relación: Agresividad, irritabilidad

En relación con el apartado anterior, niños deprimidos, tristes, de mal humor, pueden convertirse en niños agresivos. También en los adultos, la agresividad puede ser el resultado de un fuerte malestar interior.

Un niño celoso puede ser muy agresivo con el hermano al que le tiene celos. La agresividad no siempre es física. Quizás la más peligrosa es la emocional, la que no le deja jugar en sus juegos, que siempre le aparta, que le critica constantemente, que no le ayuda y le rechaza.

Conocemos casos muy graves de hermanos ya adultos cuya conducta entre ellos es muy preocupante.

Los celos suelen producir una fuerte irritación interior. La conducta agresiva del niño/a celoso puede constituir un desahogo y una válvula de escape, tanto en casa con sus hermanos como en el colegio con sus compañeros. Pueden convertirse en serios problemas de relación. Niños agresivos, que molestan, irritables.

1.5 Trastornos psicósomáticos

Un niño celoso es un niño tenso, estresado, que sufre. Esta tensión interior puede encontrar en su cuerpo una válvula de escape. Los trastornos aparecen en el cuerpo del niño, pero su origen es emocional. Son trastornos somáticos, a menudo impertinentes para los padres, pero en realidad son liberadores de tensión para el niño. Son una descarga liberadora.

Ejemplos: No controlar los esfínteres, dolores de barriga y/o de cabeza, tics, insomnio, fiebre inexplicable, inapetencia, tartamudez, morderse las uñas compulsivamente, etc. Son totalmente inconscientes, espontáneos, no pueden controlarse a voluntad. Estos trastornos pueden convertirse en crónicos si no se trata la causa profunda que los provoca: el profundo sentimiento de inferioridad afectiva.



1.6 Pesadillas, terrores nocturnos

Los sentimientos de celos son ambivalentes. Es decir, el niño que los sufre siente, a la vez, dos sentimientos contrapuestos hacia su hermano/a: amor y rechazo. Son muchas las manifestaciones de amor hacia él, pero también las de rechazo: golpes, insultos, peleas... contra su hermano a quien también ama. Al niño celoso esta ambivalencia emocional, a menudo le crea un fuerte sentimiento de culpa. Culpabilidad que aumenta si los padres le reprochan esta conducta.

El psicoanálisis nos dice que los sueños son catárticos, pueden ser liberadores de aquella culpa que aprisiona al niño. Las fieras que le atacan, los lobos que le muerden, llevan un mensaje: “ya he pagado por mi culpa”.

Probablemente estas pesadillas y terrores nocturnos se reducirían, si el niño pudiese expresar a sus padres todos sus sentimientos. Lo trataremos más adelante. (apartado 3.2)

1.7 Trastornos conductuales: robos y mentiras

La psicología nos enseña que el niño/a que roba es porque se siente “desposeído/a” de amor o de suficiente amor, como es el caso del niño/a celoso. (Excepto los niños pequeños del parvulario que aún no tienen interiorizado el concepto de propiedad).

El robo es como “poseer” algo que el niño considera valioso, como compensación inconsciente de su vacío afectivo. Robar, “poseer” algo de la madre o de la profesora puede representar un plus de atractivo emocional.

Es frecuente que, en niños con una conducta normal, aparezcan de pronto los robos en situaciones familiares especiales: nacimiento de un hermano, separación traumática de los padres ... Todas estas situaciones pueden provocar en el niño un importante bajón emocional.



Las mentiras suelen ir asociadas con los robos. El niño/a celoso puede negar sistemáticamente que haya robado algo, incluso ante evidencias. La mentira protege la seguridad y la autoestima del niño/a celoso, ya bastante deteriorada. En este caso, se impone una gran dosis de comprensión.

1.8 Conductas negativas: son llamadas de atención

Los niños/as celosos necesitan llamar la atención, que se fijen en ellos. En clase, pueden portarse mal (hablando, molestando, no atendiendo, no presentando los deberes, etc.) sólo para que el profesor les llame la atención y se fije en ellos, aunque luego les castiguen. Prefieren ser castigados a pasar desapercibidos. Necesitan la proximidad del adulto. Que les personalice, aunque sea para reñirles.

A menudo, el niño/a celoso también busca la atención de sus compañeros, levantándose de su sitio, molestandoles, provocando su reacción, etc.

Busca el contacto y la atención para, de una manera u otra, llenar su vacío afectivo. Lo hace de una manera descontrolada, prácticamente inconsciente. Para él, es una necesidad.

Se comprende fácilmente que el rendimiento escolar de estos niños baja mucho, ya que su concentración disminuye considerablemente.

El victimismo es una manera especial de llamar la atención de los padres. Un niño/a celoso/a puede llegar a casa después del colegio y lamentarse de manera muy afligida de que los niños no le dejan jugar, que le marginan, que le insultan, etc.

Responsables del colegio han llegado a controlar esta situación, incluso han filmado las posibles situaciones de conflicto y certifican que lo que dice el niño/a sólo está en su imaginación. Con esta estrategia, no siempre consciente, esperan que los padres estén por ellos y les dediquen una atención especial.



1.9 Falta de concentración en los estudios

El niño/a celoso puede poseer una capacidad alta, pero mientras los celos no se resuelvan, el aprendizaje escolar siempre será secundario. Su necesidad prioritaria y más importante es llenar su vacío afectivo. Para conseguirlo, recurre con frecuencia a estrategias y conductas más o menos negativas, que dificultarán mucho su concentración en las tareas escolares como hemos visto en el apartado anterior.

1.10 Trastornos específicos del lenguaje

Según afirma J. M. Ortigosa (1999): “La perturbación emocional propia de los celos, es uno de los factores que inciden sobre el aprendizaje de la lecto-escritura y/o del cálculo. Una mala adquisición de estas habilidades académicas por causas emocionales durante los primeros cursos incrementan la posibilidad de un cuadro disléxico.” (pág. 87)

Nota: Los hijos únicos y los celos

Los síntomas que hemos visto no siempre se deben a los celos entre hermanos. Pueden darse también en los hijos únicos. Precisamente porque son únicos pueden tolerar mal la convivencia con otros niños (primos, compañeros de clase...). Están acostumbrados a una relación familiar única y preferente y pueden reclamar lo mismo de la maestra en su colegio o en una reunión familiar más extensa que la suya propia.

2. MANIFESTACIONES MÁS FRECUENTES DE LOS CELOS

Como resumen, exponemos algunas conductas que el niño/a con celos pueden mostrar con más frecuencia:

- Signos de infelicidad y/o frustración: lloro frecuente y sin motivo aparente, momentos de tristeza, preguntas alusivas a si se le quiere o no.

- Negativismo: responder con un NO a propuestas que antes aceptaba, a veces sin escuchar lo que se le expone y/o pide.
- Cambios en el desarrollo del lenguaje: habla infantil imitando el lenguaje del pequeño, repetición de palabras y frases, tartamudeo.
- Sueño irregular: en general pide ir a la cama de los padres, o solicita compañía en la suya, les llama frecuentemente.
- Puede sufrir pesadillas y/o terrores nocturnos.
- Cambio de estado de ánimo sin causa aparente: puede pasar de quietud a intranquilidad, de alegría a tristeza, de actividad a inactividad.
- En casos extremos, pueden aparecer manifestaciones somáticas: tics, dolores de barriga, insomnio, descontrol de esfínteres, etc.
- En ocasiones, pueden adoptar conductas desafiantes hacia los padres, familiares, profesores, compañeros...
- Puede ser frecuente una falta de concentración en los estudios.
- Tendencia a jugar con niños/as más pequeños/as.

3. ORIENTACIONES A LOS PADRES

3.1 Comprender los síntomas

Son como la fiebre. Nos indican que los niños/as celosos pueden tener algún problema afectivo, más o menos grave. Pero, en definitiva, algo que les desequilibra.

Los síntomas descritos no son “impertinencias”. Son recursos inconscientes, cuyo objetivo principal es conseguir que sus seres más significativos se les acerquen, que se ocupen más de él/ella.

Los niños/as celosos sienten que han perdido proximidad afectiva con sus padres. De manera inconsciente, quieren conseguirla a cualquier precio. Sienten que ya no son tan importantes como antes. (Es el sentimiento del niño/a celoso, aunque los padres pueden estar convencidos de que no es así).

Pero si los padres (y, a veces, los maestros) no entienden los síntomas, si les riñen a menudo, si les castigan, si les reprenden, enfadados, por su fracaso escolar, etc., se entrará en un círculo vicioso preocupante. Aun se sentirán menos queridos y, por tanto, los celos y sus síntomas cada vez serán más graves. Y, como reacción, puede ser que las acciones punitivas de los padres también vayan en aumento y así sucesivamente. Podemos llegar a una situación muy grave y estresante para todos.

3.2 Favorecer la expresión de los sentimientos de celos

Sin que nosotros le riñamos por lo que expresa. O le reprochemos lo que acaba de decir. Sin pedirle explicaciones, sin sermones ni reflexiones. No es esto lo que necesita ahora el niño. Necesita comprensión. Y con aquellas actitudes, el niño/a celoso se sentirá cada vez más incomprendido.

Lo que necesitan ahora es que se les escuche con atención. Que nos pongamos en su piel. Así facilitaremos que niños celosos saquen fuera la tensión que llevan en su interior. Puede ser que en este momento, como padres no tengamos la suficiente tranquilidad para escuchar a nuestro hijo/a. Podemos decirle que lo hablaremos más adelante. No dejar pasar demasiado tiempo.

Cuando un niño (y la persona, en general) es capaz de poner palabras a sus sentimientos negativos, está en el camino de resolverlos. Pero el niño sólo expresará lo que sinceramente siente si intuye con claridad que se le escucha con comprensión y afecto. Como mejor se reconduzcan los celos en casa, menos síntomas aparecen en el colegio. (Les recomiendo vivamente la lectura de *“El Niño Feliz”*, especialmente el capítulo 16: Cómo desenmascarar los celos. Dorothy Briggs. Editorial Gedisa).

3.3 Dedicarles tiempo en exclusiva

Especialmente por parte de la persona que el niño/a necesita sentir más cerca emocionalmente. En exclusiva significa que los padres o uno de ellos estén sólo por él/ella sin los otros hermanos, haciendo juntos alguna actividad: jugar, ir al cine, al fútbol, a merendar, etc.

Esta presencia del adulto ha de ser en cuerpo y alma. Es decir, el niño/a ha de “notar” esta presencia interna de su padre o de su madre.

4. ORIENTACIONES MÁS CONCRETAS

Es muy importante evitar a toda costa las comparaciones entre los hermanos. Disuadirlas con firmeza cuando son los abuelos, vecinos o amigos quienes las hacen. Como afirma D. Briggs, las comparaciones sólo corroen la autoestima y fomentan los sentimientos de incapacidad.

- En lo posible deberían evitarse las intromisiones en las peleas y discusiones entre hermanos. Estas disputas momentáneas sin que intervenga el adulto pueden ser muy beneficiosas, siempre y cuando ninguno de los hermanos se convierta en tirano del otro. Debería evitarse tomar partido por alguno de ellos.
- Está claro que si los celos son vividos como una insuficiencia emocional, todo el clima familiar que fomente la comunicación y la relación entre hermanos puede facilitar la disminución de los celos y, a la vez, optimizar el clima familiar. Veámoslo en unos ejemplos concretos:
- Tomar decisiones de integración y colaboración entre los hijos: compartir responsabilidades diarias en que colaboren todos. Cada hijo puede ayudar al otro en lo que sabe o puede hacer, participando en la misma tarea.
- Promover juegos en que todos tomen parte (juegos de mesa, de calle...)
- Realizar excursiones y viajes en cuya preparación intervengan también los hijos: “hacer familia”.
- Inculcar el respeto: Pedir las cosas por favor, dar las gracias, disculparse.
- Está claro que sin un buen clima familiar, estas actividades integradoras pueden ser difíciles de llevar a cabo. En estudios especializados, se han encontrado conductas fraternales más hostiles, si la relación de los padres entre sí es negativa.

5. LOS CELOS NO SE CURAN SOLOS

Los celos no se curan solos. Es una evidencia. Los niños/as celosos necesitan la ayuda esencial de sus padres, de sus educadores. Sin esta ayuda, los celos

no se curarán jamás, con muy graves consecuencias para ellos y para todas las personas con las que entren en relación, tanto en el presente como en el futuro.

Puede ser muy conveniente la ayuda de un profesional de la psicología. En todo caso, recomendamos a los padres que persistan en las actitudes aconsejadas, aunque los efectos de las mismas no sean siempre rápidos. Los celos pueden estar muy arraigados.

6. LA FAMILIA ANTE LOS CELOS INFANTILES. CUESTIONARIO

Registro de conductas

Conductas que manifiesta el niño o la niña en la relación con sus padres.

- Muestra agresividad hacia su madre Si No
- Se muestra agresivo con su padre Si No
- Cuando se le abraza o se le manifiesta cariño, suele responder con rechazo. Si No
- Busca el afecto de modo exagerado Si No

Conductas que manifiesta el niño o la niña en relación con los hermanos.

- Se manifiesta de forma más agresiva de lo normal Si No
- Expresa frases que indican rechazo o rivalidad hacia el hermano o hermana: „no quiero que venga conmigo“ , „que se quite ese de ahí“, ... Si No
- Se ha vuelto más burlón con sus hermanos Si No
- A menudo „delata“. Se ha vuelto un „acusica“. Si No
- Habitualmente se compara con ellos y se siente peor tratado. Si No

- A la hora de jugar, se niega sistemáticamente a compartir sus cosas Si No
- Rompe y descuida el material (juguetes, juegos, material escolar,...) de los hermanos Si No
- En ocasiones busca su compañía pero para molestarles y fastidiarles. Si No
- Tiende a aislarse. Si No
- Desde hace un tiempo no le gusta hablar de sus hermanos; parece que rechaza los comentarios referidos a ellos. Si No

Conductas que manifiesta el niño o la niña con sus amigos y amigas.

- Se muestra más agresivo de lo habitual con amigos y/o compañeros. Si No
- Les suele hacer burla, se mofa, hace comentarios despectivos. Si No
- Les acusa ante otras personas. Si No
- Hace un tiempo que se compara con ellos y se siente peor tratado. Si No
- Últimamente se niega a compartir sus cosas. Si No
- Rompe o descuida las cosas de los demás (antes no lo hacía) Si No
- En ocasiones busca su compañía para molestarles e importunarles. Si No
- Desde hace un tiempo tiende a aislarse y a no compartir los momentos de juego. Si No

- Parece que está en su mundo, ausente. Si No
- Se muestra más sensible, susceptible e irascible. Si No

Conductas relacionadas con el entorno escolar.

- El profesorado comenta que el alumno/a se muestra más airado/a con ellos, contesta de forma brusca y se manifiesta de forma rebelde y desafiante... Si No
- Últimamente deja de hacer sus tareas escolares. Si No
- En el colegio nos dicen que llama la atención en clase. Si No
- Sus calificaciones académicas han sufrido un bajón sin causa aparente Si No
- Parece que ha perdido interés por el estudio; evade los comentarios acerca del colegio. Si No

Conductas referidas a los hábitos alimentarios del niño o de la niña.

- Pide que le den de comer cuando ya comía solo. Si No
- Quiere comer lo mismo que su hermano (bebé) Si No
- Rechaza alimentos que ya ingería o aceptaba. Si No
- En ocasiones amenaza con vomitar. Si No
- En situaciones concretas llega a vomitar. Si No

Conductas relacionadas con el control de esfínteres del niño o la niña.

- Ha vuelto a mojar la cama por las noches. Si No
- En alguna ocasión se ha hecho pis durante el día. Si No
- En alguna ocasión se ha hecho caca durante el día. Si No

Conductas referidas a su estado emocional.

- Últimamente llora por cualquier cosa. Si No
- Se enfada con facilidad. Si No
- Se le ve más nervioso que antes. Si No
- En ocasiones se le ve triste, con apatía, sin ilusión. Si No
- Se muestra muy sensible y susceptible (da mucha importancia a cosas insignificantes) Si No
- Manifiesta que no desea crecer. Si No
- Tiene mucho miedo por la noche (habla de fantasmas, monstruos, personajes fantásticos) Si No
- Tiene miedo a los lugares oscuros de casa, del colegio, de la calle. Si No
- Se niega a estar solo durante el día. Si No
- Muestra temor a algunos animales. (aunque sean conocidos e inofensivos) Si No
- Teme a lo desconocido, bien sean personas, cosas o situaciones. Si No

- Desea dormir con sus padres aduciendo miedos (ya dormía solo) Si No

Otros miedos. Descríbelos a continuación:

Conductas referidas a la responsabilidad.

- Se niega a colaborar en las tareas de casa. Si No
- No se niega, pero no asume las responsabilidades que le asignan. Si No
- Busca privilegios, pero rehuye sus obligaciones. Si No
- No acepta ni cumple las normas establecidas en casa. Si No

Conductas relacionadas con el sueño.

- Se despierta por la noche con cualquier pretexto (pide agua, ir al baño) Si No
- No encuentra nunca el momento de ir a dormir (antes iba a su hora) Si No
- Pide ir a la cama de sus padres porque dice que duerme mejor. Si No
- Pide que duerman (el padre o la madre) en su cama. Si No

Autores:

- Asun Fernández
- Angel Gamarra
- Carmen Izal
- M^a Antonia Betelu
- Gobierno de Navarra / Departamento de Educación y Cultura

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARON, A. MARTÍNEZ, D. (2001) *Los celos: una perspectiva psicológica y social*. Málaga: Aljibe

BRIGGS, D. (1976) *Cómo desenmascarar los celos*. En *El niño feliz*. Buenos Aires: Granica

FABER, A. - MAXLISH, E. (2010) *Hermanos, no rivales*. Barcelona: Omega

FERNÁNDEZ, A. y otros. (2001) *La familia ante los celos infantiles* Navarra: Departamento de Educación y Cultura

MARTÍNEZ SELVA, J.M. (2013) *Celos: claves para comprenderlos y superarlos*. Barcelona: Paidós Contextos

MOLINA, C. (2017). *Emociones expresadas, emociones superadas*. Barcelona: Planeta

ORTIGOSA, J.M. (1999) *El niño celoso*. Madrid: Pirámide

ROVIRA, F. (2015) *Los celos: síntomas, consecuencias y tratamiento*. Barcelona: Zürich Schule Barcelona

RUFO, M. (2004) *Hermanos y hermanas: una relación de amor y celos*. Barcelona: Grijalbo

IX.

¿CASTIGAR? ¿ASUMIR CONSECUENCIAS? ¿PSICOLOGÍA SISTÉMICA?

Introducción	116
1. Castigar	116
1.1 Razones que no aconsejan la práctica de los castigos	
1.2 Alternativas a los castigos: reforzar las conductas positivas	
2. Asumir las consecuencias, importante alternativa a los castigos.....	121
2.1 Normas de aplicación previas	
2.2 Principios básicos para su eficacia	
3. La Psicología Sistémica	122
3.1 Sus principios básicos	
3.2 El círculo de la aplicación sistémica	
3.3 Aplicación sistémica en el ambiente familiar	
3.4 La ley de la necesidad prioritaria	
3.5 Casos de conducta y/o aprendizaje preocupantes	
4. Puntos de reflexión.....	126
4.1 Síntomas y causas	
4.2 La comprensión: una actitud fundamental	
4.3 Escuchar al hijo/alumno	
5. El incumplimiento de las normas en cada etapa evolutiva	127
5.1 De los dos a los cuatro años, aproximadamente	
5.2 De los ocho a los once años, aproximadamente	
5.3 La adolescencia	

6.	Conductas negativas concretas.....	129
6.1	Conducta inadecuada en clase	
6.2	Desmotivación por aprender	
6.3	Agresividad física y/o verbal	
6.4	Robos	
6.5	Trastornos psicósomáticos	
7.	Expresión de sentimientos por parte del educador	131
8.	Referencias bibliográficas.....	132

INTRODUCCIÓN

Reconducir las conductas negativas de nuestros hijos/alumnos es un tema de los más estudiados en Psicología Educativa y de los más difíciles de cumplir. No es nada fácil acertar en el tratamiento de conductas inadecuadas, tanto en casa como en la escuela.

Enfocamos este tema desde tres ámbitos psicopedagógicos que se complementan: la Psicología Humanista (A. Maslow, C. Rogers); la Psicología Positiva (M. Seligman) y la Psicología Sistémica, avalada por la Neurociencia.

1. CASTIGAR

Del mismo modo que en el campo educativo ya no se habla de subnormales, como antaño, sino de discapacitados o, ya más recientemente, de personas con alguna discapacidad, tampoco se habla ya de castigos. La actual psicopedagogía procura evitar la palabra “castigos” y propone “asumir consecuencias” y, más recientemente, se introducen los principios teórico-prácticos de la Psicología Sistémica.

1.1 Razones que no aconsejan la práctica de los castigos

- El objetivo de los castigos es el de mejorar las conductas negativas. La experiencia educativa nos dice que eso resulta muy difícil y que, de hecho, los castigos no funcionan, es decir, no consiguen mejorar las conductas. A lo sumo, el niño cumplirá más o menos con la sanción impuesta por el educador que le castiga. Pero, su conducta negativa no mejora en otros ámbitos. Es decir, los castigos no ayudan a interiorizar la conducta positiva correspondiente. Los castigos pueden reprimir conductas, pero no educan.
- **Los castigos-trampa.**
Hay castigos que no sólo no mejoran la conducta negativa, sino que la aumentan. Es frecuente que ocurra en niños con carencias afectivas y que se sienten desatendidos emocionalmente. A menudo, lo vemos en hijos de padres mal separados o en niños que sufren una celotipia grave.

Estos niños carenciados necesitan llamar constantemente la atención de sus padres y de sus profesores. Sus conductas negativas en casa y también

en la escuela suelen ser llamadas de atención, que intentan conseguir portándose mal. Prefieren ser castigados que pasar desapercibidos.

En este caso, los castigos en lugar de desmotivar la conducta negativa, la motivan, la repiten y, en definitiva, la refuerzan y aumentan. Para esos niños, la repetición de conductas negativas es el camino, a menudo inconsciente, de llenar su vacío emocional. Pero, el precio madurativo que esos niños pagarán es muy alto. Se van instalando en ellos unos hábitos muy difíciles de erradicar. Por eso, se les llama castigos-trampa.

- **Los castigos pueden disminuir la autoestima.**

Los educadores que castigan se centran en aspectos negativos de sus hijos/alumnos. Como que los castigos no consiguen cambiar las conductas negativas, éstas se repiten a menudo, con los castigos correspondientes. Ese no salirse de: falta-castigo; falta –castigo, afecta mucho a este hijo/alumno, aunque podría parecer lo contrario, le afecta: no se siente bien y su cerebro emocional lo registra, en concreto, en la amígdala, que es el almacén neurológico de nuestros sentimientos y emociones. Va interiorizando un concepto negativo de sí mismo.

El autoconcepto del niño se ve mucho más afectado si, a las conductas castigadas, se añade un “eres” demoledor: “Eres un vago”; “Eres un irresponsable”; “Eres un inmaduro”; “Eres un desagradecido”, etc. Esos “eres” se convierten en un “soy” de graves consecuencias para la autoestima del niño.

Según A. Bilbao (2015), “la más negativa de todas las consecuencias que tiene el castigo es lo que enseña al niño sobre sí mismo” (pág. 83).

Recuerdo muy bien lo que hace años me dijo una madre muy preocupada. Su hijo de 9 años le manifestó: “Mami, estoy muy triste, porque soy malo”. Ciertamente era un niño muy castigado. Su cerebro emocional (amígdala) había ido acumulando conductas y “eres” muy negativos.



Se podría pensar: “bien, si reconoce que es malo, es una buena base para poder cambiar”. Pues, no. No cambió ni mejoró. Porque, cuando en la amígdala se ha instalado un autoconcepto, en un “soy”, esta creencia interna suele ser coherente con su conducta externa: “Si piensas y sientes que eres malo, harás cosas malas”.

Es lo que nos enseñó Y. Noguchi en su excelente libro *La ley del Espejo* (2012). Lo que aparece en nuestras vidas, en nuestras acciones, es el producto de lo que pensamos y sentimos en nuestro interior. Existe una total coherencia entre **pensar, sentir y actuar**.

1.2 Alternativas a los castigos

- **Reforzar las conductas positivas.**

El neuropsicólogo A. Bilbao (2015), con muchos años de asistencia psicológica a niños con dificultades emocionales, es muy contundente cuando afirma: “Si tuviera que señalar una única herramienta que sea determinante en la educación de un hijo/alumno, no tendría ninguna duda en elegir como la más importante de todas ellas la capacidad de reforzar las conductas positivas del niño. Puedo asegurarte que si sabes recompensar, si sabes cómo y cuándo premiar su conducta, habrás ganado el 90% de la batalla de la educación y que, asimismo, la crianza de tus hijos será infinitamente más satisfactoria para ambos” (pág. 67).

- **Reforzar significa recompensar**

Las conductas positivas del niño nos causan satisfacción y, por ello, le recompensamos con algo valioso para él. Las recompensas pueden ser materiales, comprarle un juguete, o sociales y emocionales: una simple sonrisa, darle las gracias, un abrazo, un elogio sincero, jugar con él, etc.

- **Las recompensas generan valores.**

Si el niño va creciendo y el tipo de recompensas que recibe son principalmente materiales (comprarle cosas) va a aprender que lo valioso en la vida es tener y que, a medida que vaya creciendo, probablemente necesitará más cosas para sentirse satisfecho.



En cambio, el niño cuyos padres le han recompensado principalmente con unas actitudes sociales y emocionales (reconocer sus progresos, dedicarle tiempo de calidad...), aprenderá la importancia de la relación con los demás y, probablemente, este será un valor muy importante en su vida. Estos padres habrían educado a sus hijos más en el ser que en el tener.

- **El funcionamiento óptimo del cerebro infantil y adolescente a través de las recompensas sociales y emocionales.**

Lo veremos desde dos ámbitos:

1. El cerebro recompensado genera motivación y satisfacción personal.

Las recompensas sociales y emocionales inciden directamente en el cerebro de nuestros hijos/alumnos: activan unas neuronas especiales, productoras de una sustancia llamada dopamina, generadora de motivación y satisfacción personal. La amígdala, nuestro almacén de sentimientos y emociones, lo registra y lo guarda. Así se va favoreciendo la autoestima y autoconcepto positivo de niños y adolescentes.

2. Las recompensas sociales y emocionales generan modelos de aprendizaje a través de las neuronas espejo.

Está claro que los educadores, desde siempre, han sido considerados los creadores de modelos para sus hijos/alumnos. Ahora que el cerebro ha sido estudiado a fondo por la Neurociencia, conocemos la base científica del aprendizaje por modelos, a través del descubrimiento de las neuronas espejo (G. Rizzolatti, 1996).

Un educador puede llevar a cabo recompensas sociales y emocionales, tales como:

- Dar las gracias
- Felicitar
- Jugar con el niño
- Escucharle
- Una sonrisa, un abrazo cariñoso
- Un elogio sincero
- Reconocer un progreso, por pequeño que sea
- Ayudarle
- Dedicarle tiempo de calidad, etc.



A este educador (padre/profesor), al realizar esas recompensas, se le movilizan determinadas neuronas, que las hacen posibles. En este mismo momento, al hijo/alumno se le movilizan también las mismas neuronas que su educador. Extraordinario, son las neuronas espejo. Y es así como se aprende un determinado modelo social y emocional. Modelo que perdura hasta la edad adulta. Si analizamos la manera de actuar de algunas personas, cuyas conductas altruistas nos asombran, siempre encontraremos unos modelos familiares en los primeros años de su vida infantil. Modelos que quedaron registrados para siempre en la amígdala, almacén social y emocional.

- **Cuando recompensar**

- Cuando el hijo/alumno hace algo un poco mejor, aunque no haya llegado aún a la conducta deseada.

El error de algunos educadores es que no saben valorar suficientemente el cambio a mejor, aunque sea pequeño. Se fijan mucho más en lo que les falta (a veces con reproches incluidos) que lo que ya han conseguido. Esta actitud desmotiva a los niños.

En cambio, valorar lo que el hijo/alumno ya ha conseguido más que lo que aún le falta por conseguir, suele ser para ellos una fuente de autoestima y de crecimiento personal.

Nos lo confirma el neuropsicólogo A. Bilbao (2015): “Llevo 15 años trabajando con pacientes con problemas de conducta severos y muy graves, y puedo asegurar que en todos los casos la receta para conseguir que adopten un buen comportamiento pasa por fijarnos y valorar pequeños progresos... El cerebro cambia poco a poco, a base de repeticiones y aproximaciones sucesivas” (pág. 77).

- Hemos de recompensar inmediatamente.

Está demostrado que la recompensa es más eficaz, cuando se produce lo más cerca posible de la conducta positiva, porque si es así, el cerebro registra simultáneamente la conducta positiva con la recompensa recibida, como un todo. Se une neurológicamente la conducta positiva con una satisfacción personal, con lo cual se afianza más la conducta positiva.

- **Recompensas insatisfactorias**

Son aquellas que, detrás de una recompensa, sigue un “pero”, un consejo, un reproche, etc. “Me gusta mucho que ya hagas los deberes, no como otros días que te olvidas”. “Bien por tu mesa ordenada, pero te lo he de recordar demasiado”, etc.

Cuando mezclamos un mensaje positivo con “peros”, dudas o reticencias, el cerebro del niño ve frustrada la satisfacción inicial de un mensaje positivo.

- **Reparar**

Reparar nuestras acciones negativas es un grado de responsabilidad, que resulta muy eficaz, ya que el reparar funciona como una consecuencia natural de aquellas.

Una norma básica para corregir conductas no adecuadas consiste en repararlas. Es decir, que nuestro hijo/alumno se responsabilice del daño causado a otras personas u objetos. Por ejemplo, si un niño ha roto un objeto, para reponerlo que sea él quien aporte dinero de sus ahorros personales, no sus padres.

Si ha cometido alguna falta de respeto a compañeros, que lo repare de una manera social: hacer algo que ayude a los demás, colaborar en actos solidarios, ayudar a algún compañero con dificultades escolares, etc.

2. ASUMIR LAS CONSECUENCIAS: UNA IMPORTANTE ALTERNATIVA A LOS CASTIGOS

La psicopedagogía nos recomienda que, para reconducir una conducta no adecuada de nuestro hijo/alumno, nos tomemos un tiempo de reflexión con él y le advirtamos que, si sigue así, deberá asumir unas consecuencias de sus acciones.

2.1 Normas de aplicación previas

Los educadores hemos de reflexionar sobre las consecuencias que pueden tener determinadas faltas de nuestro hijo/alumno. No siempre es fácil. Además, hemos de asegurarnos de que nuestro hijo/alumno entiende bien lo que realmente se le pide, de que para él es un **compromiso**.

Dejarle muy claro que no seremos nosotros quien le sancionemos, “serás tú mismo quien te autosancionará, ya sabías a lo que te exponías”.

2.2 Principios básicos para la eficacia del “asumir consecuencias”

- Las consecuencias han de ser proporcionadas a la falta y a la edad.
- Las consecuencias se han de cumplir lo más cerca posible a la falta.
- Se han de evitar las consecuencias contraproducentes. Por ejemplo, que un niño poco sociable no vaya al cumpleaños de un compañero o a las jornadas de convivencia de la escuela.
- Si se recurre demasiado a la estrategia educativa de “asumir consecuencias” y la conducta negativa no se resuelve, su eficacia disminuye mucho, ya que el niño se acostumbra a este círculo sin salida.
- Además, cuando “asumir consecuencias” no consigue corregir la conducta negativa, probablemente es un síntoma de que existe una causa emocional más profunda no resuelta. Por ejemplo, una separación traumática de los padres o unos celos enfermizos.
- Después, y esto es esencial para el cambio de conducta, nuestro hijo/ alumno deberá asumir siempre las consecuencias anteriormente consensuadas, sin excepciones ni rebajas.

3. LA PSICOLOGÍA SISTÉMICA

Desde la Psicopedagogía, pasar de los castigos a asumir las consecuencias de una falta, representó un gran paso adelante. En este texto, y desde la Psicología Sistémica, proponemos ir más allá.

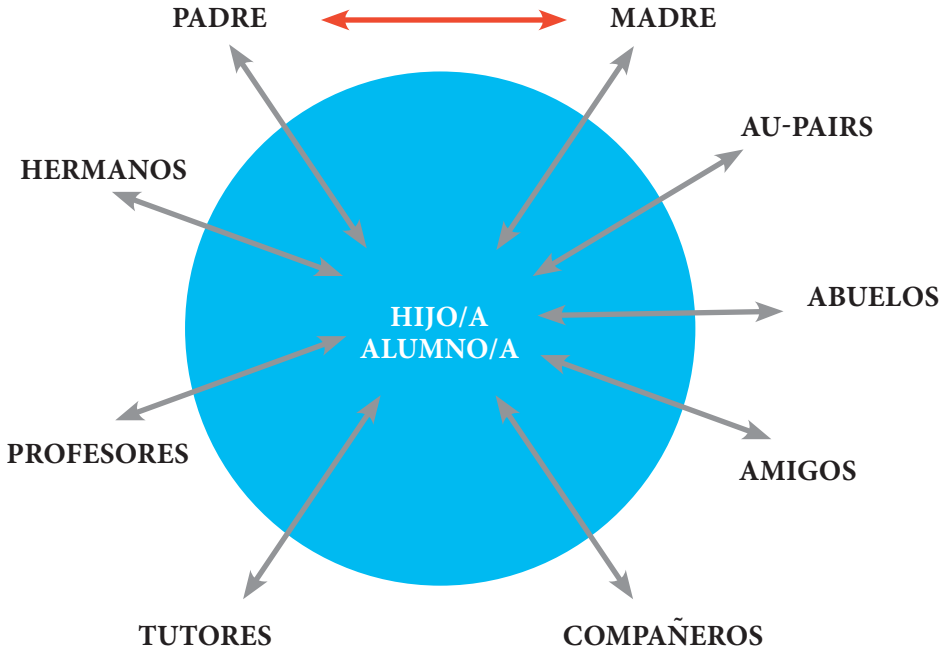
Asumir las consecuencias de una falta, ¿corresponde sólo a nuestro hijo/ alumno o también a nosotros: padres y profesores, familia y colegio? Los educadores ¿se han de implicar también en estas consecuencias?

3.1 Sus principios básicos

Para responder estas preguntas, hemos de profundizar en los estudios y trabajos propios de la Psicología Sistémica, que podemos resumir así:

Nuestros hijos/alumnos forman parte de dos sistemas de relación básicos: la familia y la escuela. Padres, escuela, hijos y alumnos, todos influimos en todos. Todos, absolutamente todos, formamos parte de estos dos sistemas. Para bien o para mal, todos somos relación.

3.2 El círculo de la aplicación sistémica



Nuestro hijo/alumno está en el centro y recibe las influencias positivas y/o negativas de todos los demás que configuran el círculo. Y él, de una manera u otra, también influye en todos los que le rodean.

Siguiendo estos principios sistémicos, cuando tengamos problemas de conducta o de aprendizaje con un hijo/alumno, nos hemos de hacer la siguiente reflexión:

¿Qué puedo hacer como padre o como profesor para resolver este problema de mi hijo o alumno? ¿Cómo educador ¿podría modificar alguna estrategia educativa que ayudara a mi hijo/alumno a resolver SU problema, que, a la vez, es NUESTRO?

3.3 Aplicación sistémica en el ambiente familiar

En el sistema familiar, entre el padre y la madre hay una relación recíproca que influye de una manera decisiva en su hijo. Si la relación de pareja es cálida y emocionalmente positiva tendrá consecuencias positivas tanto en la conducta, como en el aprendizaje escolar de su hijo.

La influencia de los padres es especialmente negativa cuando se separan de una manera traumática (discusiones frecuentes, violencia verbal y/o física...). Es evidente, que son ellos quienes deben asumir gran parte de responsabilidad en las conductas no positivas de sus hijos.

Hace años tuvimos en el Zürich un alumno de quinto curso bien dotado, pero con un grave fracaso escolar. En la primera evaluación, suspendió cinco asignaturas. En clase no atendía y estaba muy disperso. No hacía los deberes. Su padre se enfadó mucho con él. Le dijo que si en la segunda evaluación no lo aprobaba todo le quitaría la extraescolar de fútbol.

Empezó el segundo trimestre y las cosas seguían más o menos igual. Se convocó a los padres, sólo vino la madre. Se la veía muy preocupada y afligida. Se decidió que su hijo tuviera un refuerzo para que aprendiera a planificarse. En la segunda evaluación suspendió cuatro. Daba la impresión de tener el motor parado. El clima familiar explotó. Nos enteramos que el padre era un maltratador compulsivo de la madre. Muy violento con ella de manera verbal y, a menudo, física. El hijo vivió escenas de gran violencia, algunas veces antes de venir al colegio.

Era imposible que este alumno estuviera atento en clase. Las clases no le preocupaban lo más mínimo. Su gran preocupación, como nos confesó más adelante, era qué pasaría en casa mientras él estaba en la escuela. No podía concentrarse de ninguna manera. Ni tenía interés por las asignaturas. ¿Quién era el principal responsable de su fracaso escolar? Sin duda, el padre. El mismo que quería que su hijo asumiera las consecuencias de sus malas notas, quitándole la extraescolar de fútbol. Era el padre quien primero debía asumirlas, pero no era consciente de ello.

3.4 La ley de la necesidad prioritaria

Fritz Perls, el fundador de la Psicología y Terapia Gestalt, expuso un principio psicológico de gran relieve, el de la necesidad prioritaria.

Según él, todos tenemos en la vida, según en qué momentos, la necesidad de satisfacer preferentemente una determinada necesidad. Pueden haber otras necesidades, pero, mientras la necesidad prioritaria no esté satisfecha, las otras, por importantes que sean, quedaran en segundo plano y no les prestaremos la debida atención.

Lo hemos visto claramente en el punto anterior, como un niño bien dotado fracasaba en los estudios, totalmente desmotivado. ¿Por qué? Porque su necesidad prioritaria no estaba satisfecha, la necesidad de una feliz convivencia familiar.

Cuando algo no funciona en mi hijo/alumno, los educadores siempre nos deberíamos preguntar qué parte de responsabilidad tengo yo en este problema.

3.5 Casos de conducta y/o de aprendizaje especialmente preocupantes

En estos casos, el Equipo Directivo (Dirección y Departamento Psicopedagógico) aplicará los principios propios de la Psicología Sistémica. Es decir, se convocará una reunión en la que asistan:

- Los padres
- El equipo directivo
- El tutor
- El coordinador
- El hijo/alumno (si se cree conveniente)

El objetivo de esta reunión es realizar una reflexión conjunta de todas las personas directamente implicadas en la formación de su hijo/alumno para analizar las posibles causas de sus conductas negativas o de sus problemas de aprendizaje, así como determinar las consecuencias que deberían asumirse, tanto por parte de nuestro hijo/alumno, como de sus educadores (familia/escuela).

4. PUNTOS DE REFLEXIÓN

4.1 Síntomas y causas

Todas las conductas negativas de nuestros hijos/alumnos son síntomas de alguna causa, normalmente externa al propio hijo/alumno. Conductas y actitudes tales como: violencia, desmotivación, fracaso escolar, etc., suelen tener causas emocionales intrafamiliares y/o intraescolares.

Los educadores (padres y maestros) tenemos la tendencia a centrarnos en los síntomas, que pueden ser muy provocadores, y descuidar las causas que los producen.

Es como si para curar una enfermedad, me centrara en la fiebre que es su síntoma, a base de aspirinas. Y me despreocupara de la pulmonía, que es su causa. Mi vida correría peligro. También puede peligrar la vida, la salud emocional de un hijo/alumno, si no intento comprender el porqué actúa negativamente. A veces los síntomas preocupantes de un alumno nos pueden alertar, como la fiebre, de que algo ocurre a un nivel más profundo. Pueden ser el primer paso, fundamental, para reconducir su conducta negativa.

4.2 La comprensión: una actitud fundamental

Sin comprender el porqué de una conducta conflictiva, será muy difícil una mejora duradera.

Sin comprender por qué un hijo/alumno roba, miente, es agresivo o fracasa en el aprendizaje, no conseguiremos enderezar estas conductas.

Sin comprensión no hay mejora.

Puede ser que yo no sepa el porqué, la causa- origen de sus conductas negativas. Pero sí puedo comprender que aquí hay algo que perturba seriamente a este niño. A esta comprensión podemos llegar todos. En este sentido, sería muy positivo que todos (familia y escuela) nos ayudáramos para que, bajo la orientación del Departamento Psicopedagógico, pudiésemos reconducir de manera positiva las conductas no adecuadas de nuestros hijos/alumnos.

4.3 Escuchar al hijo/alumno

Después de una sanción, sobre todo si es reiterada, padres y escuela deberían dialogar con su hijo/alumno de una manera distendida. Primero escucharle y

que nos dé su versión, que pueda expresar sus sentimientos y que el profesor, después, también pueda expresar los suyos a fin de optimizar una relación afectiva recíproca. Recordemos: "Para llegar a la cabeza de un niño, primero hemos de pasar por su corazón" (Freinet).

Para que el alumno vaya tomando conciencia clara de la falta cometida, a partir de los 9-10 años, quizás podría ser positivo que el niño propusiera asumir alguna consecuencia adecuada a su falta. El educador verá que es lo mejor.

5. EL INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS EN CADA ETAPA EVOLUTIVA

En la progresiva evolución de los niños, hay etapas más propensas a saltarse las normas y otras, más templadas y tranquilas, en las que les resulta más fácil cumplirlas.

5.1 De los dos a los cuatro años, aproximadamente

Fruto de la propia maduración neurológica, por una parte, y como consecuencia de una estrecha vinculación afectiva con sus padres, por otra, el niño entra en una etapa de autoafirmación personal. Lo demuestra con rebeldía, oposición, frecuentes rabietas, etc. La respuesta más frecuente es el "no". Es el llamado "nonismo". Es una especie de mini adolescencia.

A menudo, los padres y educadores infantiles se inquietan y se preocupan de si será normal tal conducta. Deberían alegrarse (dicho sin ironía). Es una clara demostración de que su hijo, paso a paso, va progresando en autonomía y en fortalecimiento interior.

Ciertamente han de hacer caso de estas conductas, deberán contenerlas y, si conviene, sancionarlas. Es bueno que por el río baje mucha agua, pero siempre en un cauce bien seguro. Aplicar la regla de oro de la educación: Comprensión y exigencia.

5.2 De los ocho a los diez años, aproximadamente

Los niños en estas edades entran en una etapa más tranquila. Por su propia maduración cerebral, están más predispuestos a obedecer, a respetar normas, a interiorizarlas, hacerlas suyas.

Es una etapa muy importante. Los educadores deberíamos explicarles las razones de una determinada norma. Los niños las pueden asimilar mejor que en otra etapa. Pueden pasar de la heteronomía (“*lo cumplo porque me lo mandas*”) a la autonomía (“*lo cumplo porque es mi responsabilidad, me satisface hacerlo así*”).

No obstante, a veces, pueden saltarse las normas y desobedecer. Es bueno explicarles el porqué de una sanción. En esta etapa, es más fácil que lo comprendan y vayan tomando conciencia de que hay cosas que no se deben hacer.

En esta etapa, un niño agresivo, irrespetuoso, irritable, que no sabe convivir ni obedecer nos ha de preocupar mucho. Una conducta tan negativa, sin frenos, no se corresponde en estas edades. Si no se producen cambios muy significativos, su adolescencia será especialmente problemática y conflictiva.

5.3 La adolescencia

Previa una etapa pre-adolescente, se entra en la adolescencia en la que nuestros hijos/alumnos han de ir asegurando su autonomía personal. Se ha de ir pasando de niño a hombre; de niña a mujer.

Los cambios hormonales vigorizan a los adolescentes, les impulsan a “ser ellos mismos”. ¿De qué manera?: Rebelándose, oponiéndose, saltándose las normas. Un día sí y otro, también.

Como decíamos en la etapa 2-4 años, deberíamos alegrarnos de esos impulsos hacia delante, aunque supongan muchos conflictos en la convivencia familiar. En la adolescencia, hace falta la autoridad de los educadores para establecer unas normas claras y contundentes. No muchas, pero con la fuerza necesaria para hacerlas cumplir. Hacer cumplir normas es ir asegurando en el adolescente una seguridad interior y unos hábitos de conducta que facilitarán su convivencia ahora y para más adelante.

En la aplicación de posibles sanciones, los educadores han de huir tanto del autoritarismo exagerado como del “laissez faire” excesivamente concesivo.

En resumen, el adolescente para avanzar, para madurar bien necesita la contención y autoridad de sus padres/profesores. De la misma manera como un avión necesita la fuerza y la oposición del viento para poder avanzar.

6. CONDUCTAS NEGATIVAS CONCRETAS

6.1 Conducta inadecuada en clase

Hay conductas que perjudican la buena marcha de la clase. Alumnos que molestan, que hablan o se levantan, que se distraen y distraen a los demás, etc. ¿Qué hacer?

Aquí la actitud comprensiva del educador cuenta mucho. ¿Comprender qué? Las conductas negativas en clase son, casi siempre, la manera de llamar la atención en niños que probablemente sufren algún vacío emocional. Necesitan que el adulto se fije en ellos, le presten atención, de una manera u otra. Prefieren ser sancionados a pasar desapercibidos.

6.2 Desmotivación por aprender

Probablemente estos niños tienen otras necesidades a satisfacer y no precisamente el aprendizaje escolar. Básicamente necesidades emocionales insatisfechas: separación traumática de los padres, celos graves no resueltos, etc. Lo expusimos ampliamente en la pág. 125, al exponer el descubrimiento de Fritz Perls sobre la ley de la necesidad prioritaria.

A lo largo de nuestra experiencia profesional, nos hemos encontrado con alumnos que cumplen a la perfección este principio de Perls. Pueden tener buena capacidad para el aprendizaje escolar. Pero, se les ve desmotivados, sin ningún interés. Cuando el profesor explica, se les ve distraídos, como si estuviesen en otro mundo.

6.3 Agresividad física y/o verbal

La agresividad no es genética. Sí lo es la tendencia a la autoafirmación, a la asertividad.

No debemos confundir ser agresivo con ser auto-afirmativo o asertivo: es decir, defender con firmeza los propios derechos.

La agresividad se aprende, seguramente provocada por un entorno familiar conflictivo. Violencia familiar, separación traumática de los padres, etc. Una

celotipia grave puede provocar mucha agresividad en el niño/a que la sufre. Es un claro síntoma de una fuerte tensión interior, de un malestar profundo.

Hemos de frenar estas conductas, hemos de hablar padres y profesores. Podemos proponer una terapia sistémica, en la que participen los dos sistemas básicos para el niño: el familiar y el escolar. Los niños agresivos no son felices. Incluso su agresividad puede ser una manera inconsciente y espontánea de liberar su tensión interior.

Por nuestra parte, se impone la comprensión y el afecto por estos niños, aunque nos lo pongan muy difícil.

6.4 Robos

También pueden ser síntomas de una desprotección afectiva, de una falta de vinculación sólida con sus significativos.

La psicología profunda nos enseña que el niño que roba es porque se siente “desposeído” de amor. El robo (a veces, cosas de su madre o de su maestra) es como poseer algo valioso, importante. Es frecuente que en niños con una conducta normal, aparezcan de pronto los robos en situaciones familiares especiales: nacimiento de un hermano, celos, separación traumática de los padres, etc. Todas estas situaciones pueden producir en el niño un importante bajón emocional.

6.5 Trastornos psicósomáticos

A veces, el cuerpo del niño es el mensajero que nos advierte de que hay alguna situación tensa, estresante en su entorno: dolores de barriga, vómitos, masturbación obsesiva, problemas de visión, fiebre, tics, tartamudeo, etc.

Son trastornos que aparecen en el cuerpo (soma, en griego), pero que su causa es de origen psicológico, emocional.

Todos los trastornos psicósomáticos son síntomas de alguna tensión interna. Por una parte, nos advierten de que algo incide negativamente en el ambiente del niño y le estresa. Por otra, mientras exista la tensión y el estrés, esas manifestaciones somáticas son válvulas reductoras de tensión y de malestar interior, de una manera totalmente inconsciente.

Los niños no lo hacen expresamente. Hay educadores que advierten a su hijo que debería controlarse. Por ejemplo que controle sus tics. **Es un grave error.** Esa advertencia genera aún más tensión en el niño. Primero porque no lo conseguirá, aunque lo quisiera. Y, segundo, porque puede creer que, al no conseguirlo, desobedece a sus padres/profesores. Tensión sobre tensión y, en consecuencia, aumento del trastorno. Por eso, podemos decir a estos padres: “No instaléis lo que precisamente queréis evitar”.

Hay una frase que, desde la psicología sistémica, nos debería hacer pensar: “Bienvenido sea un trastorno psicossomático, mientras exista la causa que lo produce”. Es decir, el trastorno psicossomático nos indica que existe algo en el entorno familiar y/o en el escolar que crea malestar y tensión en el niño: Hay una causa emocional, que genera el trastorno. Causa emocional que, gracias al trastorno, podremos descubrir y resolver. De la misma manera que debemos agradecer la presencia de la fiebre, porque gracias a ella podemos curar la infección que la provoca.

7. EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS POR PARTE DEL EDUCADOR

A veces, puede ayudar mucho a la reflexión del niño, expresarle nuestros sentimientos de disgusto, tristeza o decepción por la falta cometida. Él ha de ver que hace cosas que a mi me afectan, que no me causan satisfacción, que me entristecen.

Hace poco leí una anécdota de Ghandi. Cuando era niño y después de haberle robado dinero a su padre, fue a pedirle perdón. Su padre le contestó, llorando. Lo recordó siempre y jamás volvió a robar.

Expresar sentimientos de cómo me afectan determinadas conductas de mi hijo o de mi alumno tiene un gran valor educativo. Un padre puede decirle a su hijo: “Estoy triste y disgustado por tus malas notas”. En cambio, es muy negativo manifestarle juicios negativos que pueden perjudicar seriamente su autoestima. “Eres un desastre, un irresponsable”.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACH, E. (2008): *Adolescentes “Qué maravilla”*. Barcelona: Plataforma.
- BUENO, D. (2017): *Neurociència per educadors*. Barcelona: Referents
- COHEN, J. (2009): *Salud y enfermedad, una aproximación desde la teoría sistémica*. Montevideo: Psicolibros.
- COMELLAS, M. J. (2007): *Escola de padres*. Barcelona: Columna
- HERBERT, M. (1992): *Entre la tolerancia y la disciplina. Una guía educativa para padres*. Barcelona: Paidós
- JOVÉ, R. (2011): *Ni rabietas ni conflictos*. Madrid: La esfera de los libros
- MORA, F. (2016): *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial
- MOLINA, C. (2017). *Emociones expresadas, emociones superadas*. Barcelona: Planeta
- NOGUCHI, Y. (2012): *La ley del espejo*. Barcelona: Comanegra.
- ORTIZ, T. (2009): *Neurociencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial
- RIZZOLATTI, G., Sinigaglia, C. (2006): *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós
- ROVIRA, F. (2010): *Principios educativos básicos aplicados a la familia*. Barcelona: Zürich Schule
- ROVIRA, F. (2014): *Actitudes educativas*. Barcelona: Zürich Schule
- ROVIRA, F. (2015): *Sancionar para mejorar*. Barcelona: Zürich Schule
- SELIGMAN, M. (2003): *La auténtica felicidad. La nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad*. Barcelona: Vergara
- THIÓ, C. (2014): *M'agrada la família que m'ha tocat. Educar els fills en positiu*. Vic: Eumo Editorial
- VANISTENDAEL, S. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança*. Barcelona: Claret
- VÁZQUEZ, C. Y HERVÁS, G. (2008): *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- VIDAL, R. (2001): *Generalidades de la teoría sistémica. Conflicto psíquico y estructura familiar*. Montevideo: Psicolibros

C

CRECER JUNTOS

I.	Las creencias	136
II.	La psicología de la atribución	152
III.	Saber dar y saber recibir: la regla de oro del amistad y del amor.....	161
IV.	El triángulo de la personalidad.....	169
V.	Las neuronas espejo. La empatía	174
VI.	El decálogo de la autoestima	176
VII.	Frases para pensar (I).....	178
VIII.	Frases para pensar (II)	179
IX.	Los niños aprenden lo que viven.....	180
X.	Carta de un hijo a todos los padres del mundo	181

I.

LAS CREENCIAS Sobre lo que pensamos y sentimos de los demás

Introducción	137
2. George Y. Noguchi, La ley del espejo, 2012.....	138
3. Harry S. Sullivan, creador de la psicología de las relaciones interpersonales.	139
4. Albert Ellis (1913-2007).....	140
5. George E. Vaillant (1934)	141
6. Robert Rosenthal (1933) El efecto Pigmalion.....	142
7. El experimento de Rosenthal con unos alumnos de Primaria ..	143
8. ¿Por qué los profesores de California creyeron tan ciegamente a Rosenthal?.....	144
9. El Pigmalion positivo aumenta la autoestima de los alumnos ..	145
10. El Pigmalion negativo	146
11. Ámbitos del efecto Pigmalion.....	147
10.1 Pigmalion laboral	
10.2 Pigmalion personal	
12. Las neuronas espejo.....	148
13. El caballo te enseña a ser un buen líder.....	149
14. Conclusión.....	150
15. Referencias bibliográficas	151

INTRODUCCIÓN

Lo que creemos o pensamos de los demás tiene una extraordinaria importancia, porque los pensamientos generan sentimientos, que se traducen en acciones.

D. Goleman en su tercer libro *La Inteligencia Social* (2007) afirma que transmitimos a los demás lo que realmente sentimos, ya que no podemos reprimir, por más que lo intentemos, las señales que revelan nuestras emociones, porque los sentimientos siempre necesitan un camino para expresarse. Y estos pensamientos y sentimientos realmente vividos e interiorizados generan respuestas a través de nuestro lenguaje corporal (mirada, voz, rasgos faciales...) que, a su vez producen en los demás respuestas en sintonía.

Este recurso interpersonal de las creencias tiene una gran importancia en los que nos dedicamos a la educación de niños y adolescentes: padres y profesores. Lo diré muy brevemente “según somos, serán y seremos”, ya que las respuestas de los demás también nos modifican recíprocamente en positivo o en negativo.

Lo que pensamos y sentimos de los demás tiene un poder mágico. Hace ya años, Spalding lo expresaba así: “Acabamos siendo lo que los demás piensan que somos”. Esto que ya se conocía desde muy antiguo, en los últimos 50-60 años se ha ido convirtiendo en ciencia: desde las aportaciones de la Psicología Humanista (Maslow, Rogers, Fromm...), las de la Psicología Positiva (Martín Seligman) hasta los más recientes descubrimientos científicos de la Neurociencia, por ejemplo las neuronas espejo, (ver pag. 148).

Este apartado sobre las creencias es esencial para nuestra formación en Inteligencia Emocional aplicada a la educación de nuestros alumnos/hijos. Lo hemos de dejar claro: un profesor sólo es un buen profesional si, además de dominar su asignatura, tiene unas actitudes que favorecen el crecimiento de sus alumnos como personas. Así como un padre o una madre educan más por “lo que son y hacen que por lo que dicen”.

Haremos un recorrido histórico sobre autores y descubrimientos científicos que demuestran la gran eficacia de las creencias (pensamientos, sentimientos, acciones). Es nuestro deseo que este estudio nos ayude a optimizar nuestras actitudes como profesores y como padres.

2. GEORGE Y. NOGUCHI; LA LEY DEL ESPEJO, 2012

Empezamos el recorrido histórico sobre las *creencias* con el libro de Noguchi, el último que se ha publicado sobre este tema. ¿Porqué siendo el último, lo exponemos en primer lugar? Por tres razones:

- Su actualidad y su eficacia. Es un libro muy leído. Favorece la reflexión y un posible cambio de actitudes.
- Se centra en el terreno educativo. Se trata de un niño muy marginado por sus compañeros. Sólo pudo integrarse, cuando su madre cambió sus creencias.
- La aportación de Noguchi sobre la eficacia de las creencias enlaza claramente con la de H. S. Sullivan en la década 1940-1950, del siglo pasado. Lo veremos en el próximo apartado. Es decir, la validez de ese concepto resiste el paso del tiempo. Sabemos que en el terreno educativo se pueden producir cambios y lo que hoy se presenta como incuestionable, mañana puede pasar desapercibido.

Yuta es un niño de 5º de Primaria muy marginado por sus compañeros. Lo sufre y está triste. Su madre intenta ayudarlo sin conseguirlo. Además, Yuta no se comunica con ella, cosa que desespera a la madre.

Al final la madre acude a Noguchi, especialista en la terapia de las *relaciones interpersonales*. Después de escucharla con mucha atención, le dice que, sin ella darse cuenta, hay un enlace directo entre la marginación de su hijo y los resentimientos que ella anida en su entorno familiar.

Le explica que lo que nosotros tenemos en nuestro interior, lo que nosotros creemos, pensamos y sentimos preparará lo que haremos en nuestra vida, en nuestras relaciones. Es decir, que sin darnos cuenta, nuestra vida es un espejo de nuestro corazón.

“Lo que está claro es que usted siente rencor hacia alguien que le es próximo” (pág. 20).

“Debe saber que la realidad de su vida es el espejo que refleja su interior” (pág. 21).

Le expuso claramente que los resentimientos con su padre, ya crónicos, producían en ella un tipo de relaciones con su hijo, también con su pareja, directamente relacionados con aquéllos.

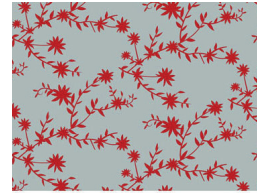
Es admirable el trabajo profesional de Noguchi para conseguir la reconciliación sincera padre-hija. El cambio de sentimientos negativos en positivos, produjo en la madre un cambio emocional en su vida, un cambio de actitudes, concretamente con su hijo, que consiguió integrarse en su grupo.

3. HARRY S. SULLIVAN, CREADOR DE LA PSICOLOGÍA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Sullivan se hizo famoso en el tratamiento de las personas esquizofrénicas. Elaboró la teoría de las *relaciones interpersonales*, su aportación más significativa en psicología y en psiquiatría. Puede considerarse un precursor de la Psicología Humanista, ya que fue maestro de sus fundadores: Maslow y Rogers.

Otro discípulo suyo, E. Fromm, nos cuenta en su libro *El arte de escuchar* (1993) la experiencia que Sullivan llevó a cabo en el departamento de esquizofrénicos del hospital “Santa Isabel” de Washington. La explicamos seguidamente porque enlaza con la importancia de las *creencias* (pensamientos, sentimientos, acciones) en las relaciones interpersonales.

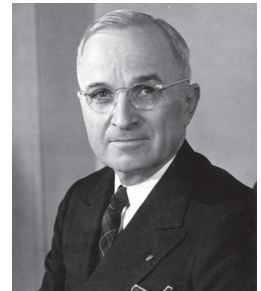
Sullivan pidió que le permitiesen hacer un experimento, concediéndole un pabellón para sus pacientes, en el que sólo habría –era una condición suya- *enfermeros* seleccionados e instruidos para tratar *humanamente* a los pacientes, con respeto, dedicación y afecto.



LA LEY DEL ESPEJO

Una regla mágica que da solución a cualquier problema en la vida

鏡の法則
YOSHINOBU NOGUCHI



En aquel entonces (década 1940-50), no había psicoterapia ni fármacos para la esquizofrenia. Lo único que hizo Sullivan fue poner en juego sus sentimientos, su corazón, su personalidad, que era de grandísimo respeto y afecto hacia los pacientes psicóticos. Resultado: aumentó considerablemente el número de *curaciones espontáneas*. Con sólo no tratar mal a los pacientes, no humillarlos y tratarlos como personas, aquéllos mejoraron.

Hoy se sabe que, a parte de una cierta predisposición genética, lo que realmente aboca a la esquizofrenia es una falta total de *autoestima*. El trato profundamente humano de Sullivan y de sus enfermeros consiguió aumentar la autoestima de sus pacientes. La autoestima, el sentirse bien consigo mismo, es la emoción más importante del ser humano. Y las emociones, tanto positivas como negativas, influyen directamente en la salud psicofísica de la persona.

Esta experiencia tan gratificante de Sullivan, hace ya más de 70 años, tiene hoy sus continuadores. Les recomiendo el libro de R. Garzón “*Esquizo, històries reals*” (2008). Se pone de manifiesto que los pensamientos y los sentimientos positivos, el respeto y el trato humano consiguen notables mejoras en las personas con alguna enfermedad mental.

En esta misma línea, existe en Barcelona “Radio Nicosia”. Es la primera emisora realizada por personas diagnosticadas de alguna enfermedad mental. Es un proyecto de comunicación social. Es una experiencia que busca vías alternativas en el área de la salud mental para aportar bienestar y dar acogimiento a las personas afectadas. Se hace utilizando la radio como medio de expresión. Sin duda, favorece la autoestima.

Radio Nicosia es un espacio abierto. Miércoles de 16 a 18 h. en la sede de Contrabanda FM (Plaza Real). info@radionicosia.org

4. ALBERT ELLIS (1913-2007)

Es el creador de la Terapia Racional Emotiva Conductual, a partir de 1955. Descubrió que buena parte de los conflictos emocionales de las personas reside en sus creencias erróneas. En pensamientos negativos que, a su vez, condicionan la manera de sentir y de actuar de las personas. Se vio influido por Sullivan en su teoría de las relaciones interpersonales.

Ellis cree que quien no piensa bien, quien posee unas ideas, unas creencias que no son racionales, tampoco lo serán sus emociones, sus sentimientos y, en definitiva, tampoco lo serán sus acciones, sus conductas.

Para Ellis, pensamientos, sentimientos y acciones son vasos comunicantes.

Cuando un paciente acudía a su consulta, fuese el problema que fuese, lo primero que intentaba descubrir eran sus creencias no racionales, sus pensamientos no lógicos.

A través de sus terapias con pacientes, Ellis elaboró un conjunto de ideas, de creencias irracionales que, según él, eran la causa de sus conflictos y de sus desequilibrios emocionales.

Demostó que aquellos pensamientos eran irracionales, ya que si el paciente los modificaba, también se iban resolviendo sus problemas y conflictos consigo mismo y con los demás. Ciertamente, como afirma Noguchi, nuestra vida es el espejo de nuestro corazón.

En la teoría de Albert Ellis, el punto clave es la reflexión sobre nuestra manera de pensar, sobre nuestras creencias.

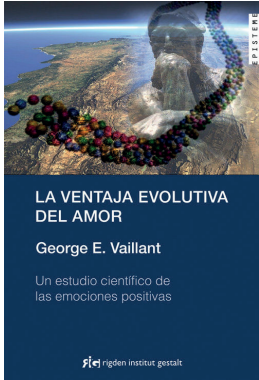
Aaron T. Beck fue un estrecho seguidor de A. Ellis. Aplicó la terapia racional emotiva en el campo de la depresión y de las relaciones intrafamiliares.

5. GEORGE E. VAILLANT (1934)

En su libro *“La ventaja evolutiva del amor. Un estudio científico de las emociones positivas”* (2009), se refiere a la gran eficacia curativa de los pensamientos y sentimientos positivos.

Este investigador nos cuenta que cuando él, en 1955, empezó a estudiar la carrera de medicina, el mejor trata-





miento “científico” disponible para la esquizofrenia era el “coma de insulina”. Se incluían 700 trabajos que mostraban que el coma de insulina (un fármaco peligroso, pero intensamente eficaz) ayudaba a los esquizofrénicos.

Los hospitales que decidieron aplicar este tratamiento, dada su eficacia pero también su peligrosidad, escogieron a las enfermeras más responsables y competentes, las más cálidas y respetuosas. Los pacientes que recibieron estos cuidados mejoraron sensiblemente, como en el hospital de Sta. Isabel de Washington, se produjeron varias curaciones espontáneas.

No obstante cuando la medicina moderna creó el Thoracine, una medicina que alivia químicamente la esquizofrenia, surgieron una serie de trabajos científicos que probaban que el coma de insulina no era más que una terapia placebo.

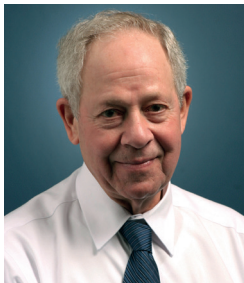
Entonces, ¿por qué los pacientes mejoraron? Por las creencias y sentimientos de las enfermeras. Les habían informado que el tratamiento, aunque peligroso, era sumamente eficaz. Creyeron en su eficacia y, además, trataban a sus pacientes con delicadeza, respeto y amor.

La psicología y la neurociencia han demostrado sin duda alguna que los pensamientos y los sentimientos positivos favorecen la salud, así como los negativos, la enfermedad.

6. ROBERT ROSENTHAL (1933) EL EFECTO PIGMALION

El llamado efecto Pigmalion es uno de los fenómenos psicológicos más interesantes de la relación de un profesor con sus alumnos, aunque su aplicación se extiende a otros ámbitos.

Robert Rosenthal es un profesor de la Universidad de



Harvard y psicólogo de fama internacional que, según J.A. Marina (2011), escandalizó a medio mundo, al comprobar que las expectativas y creencias que tenemos de las personas, o sobre nosotros mismos, condicionan nuestras conductas.

Su trabajo sobre las creencias es muy reconocido a escala mundial. El experimento que realizó con unos alumnos de primaria en una escuela de California, así como los resultados obtenidos, se convirtió en un best-seller: *el Pígalion en el aula*, (1968). Su impacto fue, y es, extraordinario, no sólo en el campo educativo, sino también en el laboral y personal: lo que nosotros creemos, pensamos y sentimos de las personas condicionan sus conductas. Estas creencias, aunque sean falsas, si se expresan con pleno convencimiento, pueden convertirse en verdaderas. Son las llamadas *profecías que se autocumplen*.

El efecto Pígalion nace de la leyenda sobre un antiguo rey de Chipre, hábil escultor, llamado Pígalion. Modeló una estatua de marfil tan bella que se enamoró perdidamente de ella, hasta el punto que pidió a los dioses que la escultura cobrara vida y poder amarla como una mujer real. Venus decidió complacer al escultor y dar vida a esa estatua, que se convirtió en su deseada amante y compañera.

Bernard Shaw, en 1913, inspirado en este mito, publicó la novela *Pígalion*. En 1964, fue llevada al cine con el título *My fair lady*.

7. EL EXPERIMENTO DE ROSENTHAL CON UNOS ALUMNOS DE PRIMARIA

Rosenthal les pasó unos tests para evaluar su cociente intelectual. Luego dio a conocer los resultados a los profesores de cada grupo. Les destacó especialmente un grupo de alumnos que habían conseguido los mejores resultados. Además les dijo que esos alumnos tendrían el mejor rendimiento durante el curso. Rosenthal acudió ocho meses más tarde y se le confirmó que aquellos alumnos “mejores” alcanzaron, en general, un rendimiento mucho mayor que el resto. Lo que no sabían los profesores era que aquellos alumnos “mejores”, en los tests habían obtenido unos resultados normales. Y les dijo: “Han sido los mejores durante el curso porque creíais que eran los mejores”.

Rosenthal nos explica que esto no es magia, sino el resultado de una determinada relación emocional profesor-alumno, que optimiza el rendimiento escolar. Lo concreta en cuatro puntos, que se van produciendo de manera espontánea por parte del profesor:

- La creencia de que éstos son los mejores genera inconscientemente en el profesor un clima emocional más cercano, que se hace evidente en un lenguaje no verbal que transmite emociones positivas a través de gestos, miradas, expresiones faciales, tono de voz, etc. El alumno capta y reacciona positivamente ante los mensajes transmitidos por el profesor.
- Se les enseña más materia. Las expectativas, las creencias, en la capacidad del alumno hacen que el profesor se esfuerce más para explicarle contenidos complementarios. Se exige también más. Se está más cerca. Esto no ocurre en los alumnos que el profesor cree que son menos inteligentes.
- Se les pregunta más. El profesor confía más en las respuestas de estos alumnos. Les sugiere alternativas a sus respuestas. Les interrumpe menos. Les da más tiempo para contestar.
- Se les elogia más. También se les disculpa con más frecuencia. Si se le pregunta y no sabe la respuesta y está callado, el profesor puede creer: “está pensando para dar una mejor respuesta.”

8. ¿POR QUÉ LOS PROFESORES DE CALIFORNIA CREYERON TAN CIEGAMENTE A ROSENTHAL?

Esta es una buena pregunta. ¿Por qué? Por su gran carisma para convencer a las personas. Pero, ¿cómo pudo convencer al profesorado desde una falsedad? Era falso que aquellos alumnos eran los más inteligentes. Pero para Rosenthal, era una gran verdad que si podía convencer a los profesores de que aquellos alumnos eran los mejores, acabarían siéndolo, aunque en los tests habían salido normales. Es el gran poder de las creencias (pensamientos, sentimientos, actitudes) plenamente asumidas y arraigadas. Una falsedad se puede convertir en una verdad.

Tenemos un buen testimonio de este poder de convicción, de esta relación emocional tan intensa que Rosenthal establecía espontáneamente

con quienes se le acercaban, su simpatía y cordialidad, su comprensión y autenticidad:

Es el testimonio de D. Goleman, el notable investigador sobre la Inteligencia Emocional, con sus cuatro libros, auténticos best-sellers. En su tercer libro *Inteligencia Social* (2007), se expresa así:

“Recuerdo haber experimentado esta clase de relación emocional intensa cada vez que siendo estudiante de psicología entraba al despacho de Robert Rosenthal, profesor de estadística en la Universidad de Harvard.

Bob (como todos le llamaban) tenía la merecida reputación de ser el profesor más afectuoso de todo el departamento. Independientemente de los motivos o de las preocupaciones por las que acudíamos a su despacho, todos salíamos con la sensación de haber sido escuchados y comprendidos. Siempre nos sentíamos mejores de una manera que me atrevería a calificar de mágica.

Bob poseía una habilidad especial para que todos nos sintiéramos bien y lo hacía de una manera que ni tan siquiera se le notaba. Podríamos afirmar que su especialidad científica giraba en torno a los vínculos afectivos no verbales (gestos faciales, mirada, tono de voz...), que traslucían sus auténticos sentimientos positivos hacia los demás” (pág. 45).

Podemos llegar a la conclusión de que Rosenthal creía en el poder absoluto de las creencias hacia las personas. Creencias (pensamientos y sentimientos positivos) que se manifiestan a través de un determinado lenguaje corporal y que atraen espontáneamente a las personas.

9. EL PIGMALION POSITIVO AUMENTA LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS

El profesor Pigmalion positivo facilita el éxito a sus alumnos. Y, por tanto, aumenta su autoestima. Tiene muy en cuenta los siguientes puntos:

1. Cree que cada alumno tiene sus propias capacidades. Intenta descubrirlas y potenciarlas.
2. Se centra más en ellas que en sus carencias o dificultades.

3. Fomenta la participación de todos los alumnos.
4. Reconoce y valora el esfuerzo realizado, aunque los resultados no sean los adecuados.
5. Enseña con ejemplos que el error forma parte del proceso de aprendizaje.
6. Cree que el elogio sincero tiene un poder mágico.
7. Pone el énfasis y la valoración más en lo que ya ha conseguido el alumno que en lo que aún le falta por aprender.

M. Spitzer (2005) en su libro *Neurociencia y la Escuela de la vida*, afirma la gran importancia del profesor positivo:

El retroproyector, la presentación en Power Point, el iPad y otros recursos didácticos pueden ser excelentes. Pero la persona del profesor es el recurso didáctico más potente. Un profesor entusiasmado por su materia, que elogia a sus alumnos y es capaz de mirarlos con afecto marca la excelencia en una escuela.

10. EL PIGMALION NEGATIVO

Las creencias (pensamientos-sentimientos) hacia las personas pueden ser también negativas.

Entramos en el terreno de las etiquetas, de los prejuicios. Si padres o profesores resaltan sistemáticamente de su hijo/alumno más lo negativo que lo positivo no le ayudan a generar autoestima o confianza en sí mismo. Estos educadores lo harán seguramente con la buena intención de mejorar el rendimiento escolar de su hijo/alumno, pero, os lo aseguro, no lo van a conseguir. Probablemente, pueden incluso disminuir sus capacidades o valores no suficientemente valoradas por sus padres o profesores.

Teniendo expectativas negativas facilitamos que se hagan realidad. Expresiones o juicios tan rotundos como: “eres un vago, torpe, irresponsable, desordenado, infantil, inmaduro...” no ayudarán al niño a superar estas etiquetas, ya que disminuyen su autoestima y confianza en sí mismo.

Por tanto, es necesaria una continua reflexión para modificar nuestras creencias, juicios y expectativas tanto para nosotros mismos, como hacia los demás y hacia la vida, en general.

11. AMBITOS DEL EFECTO PIGMALION NEGATIVO

El efecto Pigmalion puede aparecer en tres ámbitos: educativo, laboral y personal.

Nos hemos referido ampliamente al Pigmalion educativo. Trataremos seguidamente del laboral y personal.

11.1 Pigmalion laboral

Si un empleado recibe de su jefe reconocimiento y valoración es muy posible que se sienta bien integrado en la empresa, que cumpla bien sus funciones y que su rendimiento laboral sea alto.

En cambio, si sus capacidades son cuestionadas a menudo, si se le valora poco y percibe indiferencia en el trato, lo más probable es que este empleado baje en motivación y rendimiento.

En el mundo de la empresa, el Efecto Pigmalion significa que todo jefe tiene una imagen formada de sus colaboradores y les trata según ella; y lo más importante es que esa imagen es percibida por el colaborador aunque el jefe no se la comunique. De tal manera que cuando es positiva, todo puede ir bien, pero cuando es negativa, todo lo contrario.

11.2 Pigmalion personal

La confianza que los demás tengan en nosotros puede motivarnos para alcanzar retos y objetivos, aunque sean difíciles. Las creencias en los demás, las profecías tales como: “Llegarás lejos, estoy convencido” tienden a cumplirse, tanto más cuando la persona que lo dice tiene una relevancia y prestigio para la persona.

Alex Rovira (2006) afirma que si analizamos las biografías de grandes genios, hombres y mujeres, que a lo largo de la historia, han hecho excelentes aportaciones a la humanidad, veremos que en muchos casos hubo

alguna persona que tuvo una fuerte esperanza depositada en ellos. J.A. Marina (2011) certifica la gran influencia que Robert Rosenthal recibió de sus padres.

Y, como añade A. Rovira, hoy sabemos que el efecto Pigmalion tiene una explicación científica: cuando alguien confía en nosotros y nos contagia esa esperanza, nuestro sistema límbico acelera la velocidad de nuestro pensamiento, aumenta nuestra lucidez, nuestra energía y, en consecuencia, nuestra atención y eficacia.

12. LAS NEURONAS ESPEJO

Fueron descubiertas por G. Rizzolati en 1996. Este descubrimiento confirma la base científica del efecto Pigmalion, explicada por A. Rovira en el apartado anterior. Nuestras creencias, nuestros pensamientos y sentimientos movilizan determinadas neuronas de nuestro cerebro, las mismas de quienes nos escuchan. Cuando un profesor, con convencimiento, le dice a un alumno, “lo conseguirás” se le activan unas neuronas; en el alumno que le escucha se activan las mismas neuronas en su cerebro y se dice a si mismo: “lo conseguiré”, también plenamente convencido. Las neuronas espejo permiten conocer las emociones de los demás y constituyen la base de la empatía.

D. Goleman (2007) lo expresa muy claramente: “El fenómeno del contagio emocional se basa en las neuronas espejo. Sentimos al otro en el más amplio sentido de la palabra. Experimentamos en nosotros los efectos de sus sentimientos, de sus sensaciones y emociones. La habilidad social depende de las neuronas espejo” (pág. 62).



Las neuronas espejo son muy importantes ya que de muy pequeños imitamos exactamente lo que vemos, oímos y percibimos en los demás, especialmente de nuestros padres y educadores.

13. EL CABALLO TE ENSEÑA A SER UN BUEN LÍDER

Cuando en 2010 lo leí en una Contra de la Vanguardia, quedé fuertemente impresionado. Todo lo que hemos escrito en este texto sobre la importancia de nuestros pensamientos y sentimientos, de que lo que nos ocurre en nuestra vida es un reflejo de lo que pensamos y sentimos en nuestro interior. Y que los demás lo perciben y actúan en consonancia, lo veía confirmado en el mundo animal.

Edgar Guerrero imparte cursos de liderazgo con la ayuda de caballos. Son hipersensibles a los tonos de voz y al lenguaje de nuestro cuerpo.

“El caballo quiere un líder y si te siente como líder, te sigue”

¿Cómo puedo ser un líder para un caballo?

“Si le transmites calma, decisión y seguridad él te seguirá: serás su líder. Es un animal jerárquico, busca sentirse tranquilo, necesita alguien de quien fiarse”.

¿Decisión? “El caballo te sigue cuando siente que tú sabes adónde vas”

¿Quién viene a aprender liderazgo?

“Ejecutivos: el contacto con los caballos les enseña muchísimo sobre sí mismos, y así aprenden a mejorar y corregir determinados aspectos...”.
Cuénteme algún caso.

“Coloqué a un director general en el centro de la arena, encerrado junto a su caballo. El caballo entró en pánico, empezó a correr como un loco, buscando una salida”.

¿Por qué?

“La hipersensibilidad del caballo detecta tu ánimo interior, tu energía, tu modo de estar. ¡Es tu espejo! El caballo captó la energía agresiva de aquella persona y así reaccionó”.

¿Qué sucedió con el directivo?

“Baja la cabeza, le indiqué. La bajó. El caballo seguía asustado. Hazte pequeño. Agáchate. Encógete..., fui sugiriéndole. Sólo así, el caballo fue calmándose”.

¿Qué aprendió este directivo?

“Me paso la mitad del tiempo pidiendo disculpas por mis malas formas, me reconoció luego aquel arrollador directivo. Esta misma mañana he hecho llorar a mi hijo, confesó, triste. Era un tipo muy válido... que provocaba estropicios emocionales: un caballo le enseñó a ejercitar la empatía. Hoy practica un yoga relajante, le va muy bien”.

¿Qué tres cualidades debería reunir para ser un buen líder?

“Visión clara de adónde vas. Capacidad de empatía. Capacidad de comunicar”.

La Contra de la Vanguardia, seis de abril, 2010. Periodista:
Victor M. Amela.

14. CONCLUSIÓN

Todos los apartados desarrollados en el texto tienen un punto común: lo que pensamos y sentimos de los demás, en positivo o en negativo, aparece en nuestras relaciones y las afectan. Son un espejo de nuestro interior, de nuestro corazón.

Cuando hay algo que no nos satisface en nuestras relaciones, en nuestra vida emocional, deberíamos reflexionar sobre nuestros pensamientos y sentimientos, sobre nuestro interior. Quizás, sin darnos cuenta, anticipamos un tipo de relaciones insatisfactorias, como respuesta a nuestras actitudes interiores previas.

15. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMELA, V. M. (2010). *El caballo te enseña a ser un buen líder*. La Contra (06-04-2010).
- BACHRACH, E. (2013). *Agilmente*. Edt. Conecta.
- DAMASIO, A. (1996). El error de Descartes. *La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Grijalbo
- ELLIS, A. (1981). *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- FROMM, E. (1993). *El arte de escuchar*. Barcelona: Paidós
- GOLEMAN, D. (2007). *Inteligencia Social*. Barcelona: Paidós
- LAING, R. (1983). *El yo y los otros*. México: Fondo de Cultura Económica
- MARINA, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel
- MARINA, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel
- MASLOW, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos
- MOLINA, C. (2017). *Emociones expresadas, emociones superadas*. Barcelona: Planeta
- NOGUCHI, Y. (2012). *La ley del espejo*. Barcelona: Comanegra.
- RIZZOLATTI, G. Y SINIGAGLIA, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós
- ROGERS, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós
- ROSENTHAL, R. Y JACOBSON, E. (1968). *Pygmalion in the classroom*. N. York: Holt
- ROVIRA, A. (2006). *Superarse con el efecto Pigmalion*. Diario el País.
- ROVIRA, F. (2014). *Las creencias. Pensamientos, sentimientos y acciones*. Barcelona: Zürich Schule
- SÁNCHEZ, M. Y LÓPEZ, M. (2005). *Pigmalion en la escuela*. México: U. Autónoma
- SANCHÍS, I. (2013). *Retenemos más lo negativo, la crítica, que lo positivo*. La Contra (28-05-2013).
- SELIGMAN, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona : Vergara
- SPITZER, M. (2005). *Aprendizaje: Neurociencia y escuela de la vida*, Ed. Omega
- SULLIVAN, H. S, (1974). *La teoría interpersonal en psiquiatría*. B. Aires: Psique
- VAILLANT, G. (2009). *La ventaja evolutiva del amor*. Barcelona: Institut Gedstalt

II.

LA PSICOLOGÍA DE LA ATRIBUCIÓN

1.	Tendencia general de las personas.....	153
2.	¿Cuál es la causa profunda de estos errores, de estas atribuciones falsas?:.....	153
3.	¿Cómo resolver estos errores de atribución?	154
	3.1 Personas con suficiente autoestima y confianza en sí mismas	154
	3.2 Personas con nula o poca autoestima	156
4.	La psicología de la atribución aplicada a la relación alumnos/profesor ; hijos/padres	156
	4.1 Ser positivos:	156
	4.2 El esfuerzo realizado por encima de los resultados	157
5.	La formación de la Zürich Schule en Neurociencia.....	157
6.	Referencias Bibliográficas.....	160

1. TENDENCIA GENERAL DE LAS PERSONAS

La tendencia natural de las personas es hacer una atribución interna de los éxitos. Y una atribución externa de los fracasos.

Tendemos a atribuir rápidamente los **éxitos** a causas internas, a nosotros mismos. P. ej.: Una buena nota en un examen: “He trabajado mucho, he tenido mucho interés, me veo muy capaz en esta asignatura, estuve muy atento en las explicaciones del profesor, etc.”

Podría haber pensado también:” El examen era muy fácil, el profesor explicó muy bien la materia, mis compañeros me han ayudado mucho, etc”. No es esta la tendencia natural, al menos al principio.

Al mismo tiempo, tendemos a atribuir rápidamente los **fracasos** a causas externas, a los demás. P. ej.: Un examen suspendido:

“El profesor no explica bien, no puntúa bien, era un examen muy difícil, los apuntes que me dejaron no se entendían bien, el profesor me tiene manía, etc”.

También podría haber pensado: “No lo preparé bien, he faltado mucho a clase, me distraigo mucho en las explicaciones del profesor, etc”. En general, no suele ser ésta la tendencia más natural.

2. ¿CUÁL ES LA CAUSA PROFUNDA DE ESTOS ERRORES, DE ESTAS ATRIBUCIONES FALSAS?:

Proteger nuestra autoestima

“Así como no hay árbol sin tronco, tampoco hay persona madura sin autoestima.”

La autoestima, la seguridad en sí mismo, es el valor más importante.

Así, ¿para proteger la autoestima nos hemos de ir engañando?

Quizás el aspecto más importante del análisis atribucional es que las personas usamos espontáneamente (quizás inconscientemente) **atribuciones falsas** para interpretar nuestras conductas y cualidades negativas de la manera menos amenazadora posible para la autoestima y la seguridad personal.

Por otra parte, el darse cuenta de la realidad, sobre todo de nuestra realidad, de cómo somos, qué pensamos y qué sentimos realmente es la primera condición de la madurez emocional.

3. ¿CÓMO RESOLVER ESTOS ERRORES DE ATRIBUCIÓN?

Es muy importante conseguirlo. De lo contrario, tendremos muchos problemas de relación y de convivencia.

La solución está precisamente en cuidar nuestra autoestima y confianza en nosotros mismos. Y como padres y profesores, favorecer todo lo que pueda aumentar la autoestima de nuestros hijos/alumnos y evitar todo lo que la pueda perjudicar.

Esta solución propuesta puede ser más o menos fácil si se trata de una persona con suficiente autoestima o poca o sin autoestima.

3.1 Personas con suficiente autoestima y confianza en sí mismas

Ante un fracaso, disgusto, error o crítica, lo más probable es que, en principio, se defiendan y lo atribuyan a alguna causa externa.

Por ejemplo, una persona suficientemente madura, con un buen nivel de autoestima, en un caso de separación no deseada, lo más probable es que inicialmente atribuya la causa a la pareja, es decir a una causa externa.

Pero, pasado un cierto tiempo con más serenidad y reflexión, quizás con ayuda psicológica o de una amistad, podrá ser capaz de atribuirse también alguna responsabilidad en la separación (su carácter, demasiada dedicación al trabajo, etc.). Es decir, podrá referirse a alguna causa interna, a sí mismo.

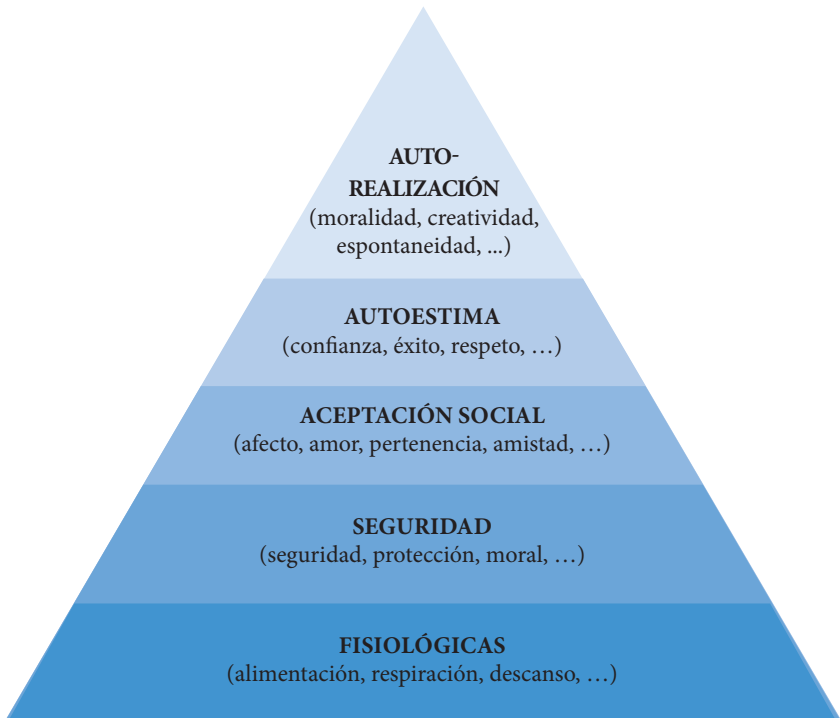
El tener suficiente autoestima y confianza en sí mismo/a le permitirá darse cuenta más fácilmente de la realidad.

Se trata de personas internas, de atribución interna.

Consecuencias positivas:

- Los conflictos, errores o fracasos se resuelven mejor.
- Las críticas constructivas, al principio negadas, al final se aceptan.
- La convivencia es más fácil.
- Piden más fácilmente una ayuda profesional.

FORMACIÓN DE LA AUTOESTIMA LAS NECESIDADES BÁSICAS (A. Maslow)



A medida que las necesidades situadas en escalones inferiores estén satisfechas, la persona podrá satisfacer la necesidad de **Autoestima**, que es la base para la realización personal.

3.2 Personas con nula o poca autoestima

Como les ocurría a las personas con autoestima, y con mucha más razón, tampoco aceptarán responsabilidad alguna en fallos, errores, fracasos, críticas. Pero, tampoco la aceptarán más adelante. Inconscientemente pueden negar incluso evidencias. De hacerlo, su autoestima se hundiría aún más.

Necesitan atribuir sus fallos o errores a causas externas (amigos, pareja, profesor, etc).

Se trata de personas externas, de atribución externa. Muy poco realistas, con poca madurez emocional.

Este estilo atribucional les causará graves consecuencias:

- No se resolverán sus conflictos y fracasos. Pueden multiplicarse.
- La convivencia puede resultar muy difícil.
- La gente puede sentirse herida, molesta.
- Pueden dejarlas o marginarlas.

En los casos más graves, es necesaria una ayuda profesional psicológica. Pero, difícilmente la pedirán, ya que sería reconocer y admitir una cierta responsabilidad en sus fallos, errores, fracasos y conflictos. Los demás son los culpables.

Pueden desarrollar una manía persecutoria, que puede acabar en una grave paranoia.

4. LA PSICOLOGÍA DE LA ATRIBUCIÓN APLICADA A LA RELACIÓN ALUMNOS/PROFESOR ; HIJOS/PADRES

4.1 Ser positivos:

Elogiar, reconocer, potenciar y descubrir los aciertos. Los alumnos más maduros, seguros y con autoestima aún mejorarán más.

Los hijos/alumnos con más dificultades y, quizás, poco seguros de sí mismos, se sentirán más motivados para avanzar hacia los objetivos propuestos.

4.2. El esfuerzo realizado por encima de los resultados

Los padres y profesores debemos recompensar con un elogio sincero cualquier esfuerzo de un hijo/alumno.

Este esfuerzo debe ser valorado por sí mismo, no sólo por sus resultados, especialmente ante hijos/alumnos con dificultades. En estos casos debemos valorar cualquier avance, aunque el resultado final esté aún lejos.

Padres y profesores, a veces, insistimos más en lo que les falta que en valorar lo que ya han conseguido nuestros hijos/alumnos. Se hace con la intención de que mejoren, pero, en general es un freno desmotivador. Deberíamos mirar con lupa los aciertos y no resaltar preferentemente los errores.

No olvidemos que los aciertos valorados por los padres o por el profesor, aunque sean pequeños, pero aciertos y éxitos en definitiva, tienen un gran poder motivador.

Especialmente motivador en aquellos alumnos que más les cuesta. A lo largo de la historia de Zürich Schule así lo han hecho muchos profesores y se sigue haciendo actualmente. Ha sido el motor de arranque para muchos alumnos con serias dificultades en alguna materia determinada. Así nos lo han manifestado algunos ex alumnos, al cabo de diez o veinte años de haber dejado la escuela. Algunos de ellos ocupan ahora cargos importantes.

5. LA FORMACIÓN DE ZÜRICH SCHULE EN NEUROCIENCIA

Nos causa gran satisfacción el comprobar que los temas sobre la Neurociencia aplicada a la educación, que últimamente hemos ido desarrollando en Zürich Schule, son de actualidad permanente en Jornadas Universitarias.

El curso pasado (06-03-2015) la Universidad Ramon Llull organizó una Jornada de actualización pedagógica. En ella, el Dr. Bueno (profesor e investigador en genética de la UB) afirmó que en los últimos años la Neurociencia “ha avalado estrategias pedagógicas, que ya se están aplicando y ha abierto nuevas vías y posibilidades en la enseñanza”. Las exponemos seguidamente:

Prioridad en los colegios: formación de personas por encima de currículums.

El Dr. Bueno empezó su intervención aclarando que la educación en colegios y universidades ha de ayudar, no tanto en formar grandes profesionales altamente especializados, con currículums interminables, sino a hacer crecer a las personas en bienestar y dignidad.

Adolescencia y Neurociencia

Más adelante, expone que, gracias a los descubrimientos de la Neurociencia, conocemos los cambios que se producen en el cerebro durante la adolescencia. En este periodo se producen una gran cantidad de conexiones neuronales, que se pueden potenciar o dificultar según los hábitos del adolescente. Se trata de una auténtica Neurogénesis, crecimiento neurológico.

El estrés en la Enseñanza

Se ha referido también al estrés en la enseñanza. Si creamos personas con estrés, después tendremos personas con dificultades en el control cognitivo, que no se podrán concentrar ni motivarse. Ha propuesto como solución lo que se conoce como “slow education”. Si no se puede terminar un temario, no darle más importancia y decidirse por una educación que se cuece a fuego lento.

Las neuronas espejo

Se ha referido también a las “neuronas espejo”. Las personas aprendemos imitando. Los hijos/alumnos reproducen en su mente lo que perciben de los padres y maestros. Si éstos se muestran motivados y abiertos, los hijos/alumnos percibirán esta tónica y sus conexiones neuronales la imitarán.

Propuestas de la Neurociencia para un aprendizaje eficaz

Finalmente, Bueno ha hecho una serie de advertencias de cómo ha de ser el aprendizaje según la Neurociencia:

- Creativo, lúdico: se ensayan conductas sociales, se aprenden reglas, se exteriorizan sentimientos, se descargan impulsos.

- Motivador, porque la motivación, como todo sentimiento positivo, consigue que el cerebro tenga una mayor irrigación sanguínea, lo cual nos proporciona energía y placer.
- Retos, porque los retos favorecen la tendencia innata a la superación.
- Ejercicio físico, el moverse, la teatralización del profesor. Se ha demostrado, dice Bueno, que los alumnos aprenden más y mejor las matemáticas, si el profesor gesticula.
- Ejercicios de meditación y relajación.

Para terminar, una frase de D. Goleman (1999) recogida por J.A.Marina (2011):

“La tarea fundamental de los líderes (los padres y profesores lo son) es despertar los sentimientos positivos en sus seguidores. Es decir, crear el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano. La tarea fundamental del liderazgo es emocional” (pág. 28).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENO, D. (2017). *Neurociència per educadors*. Barcelona: Referents
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2007). *Inteligencia Social*. Barcelona: Paidós
- MARINA, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel
- MASLOW, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos
- NOGUCHI, Y. (2012). *La ley del espejo*. Barcelona: Comanegra.
- RIZZOLATTI, G. Y SINIGAGLIA, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós
- ROVIRA, F. (2002). Precursors i característiques de la Intel·ligència Emocional, a Gallifa et al. *La Intel·ligència Emoc. l'Escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé.
- ROVIRA, F. (2015). *La teoría de la atribución*. La neurociencia y el profesorado positivo. Barcelona: Zürich Schule
- SANCHÍS, I. (2013). *Retenemos más lo negativo, la crítica, que lo positivo*. La Contra (28-05-2013).
- SELIGMAN, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona : Vergara
- SPITZER, M. (2005). *Aprendizaje: Neurociencia y escuela de la vida*, Ed. Omega
- VAILLANT, G. (2009). *La ventaja evolutiva del amor*. Barcelona: Institut Gestalt
- WEINER, B. A (1986). *An attributional Theory of Motivation and emotion*.

III.

SABER DAR Y SABER RECIBIR
La regla de oro de la amistad y el amor

Introducción	162
1. Saber dar	162
2. Saber dar según la singularidad de cada hijo/alumno.....	163
3. Saber recibir.....	163
4. No se puede ser un buen “dador” si se es un mal “receptor”	165
5. Educar a los niños en la donación.....	165
6. El niño es activo y decisivo en la formación de vínculos	165
7. Amar ¿es dar sin esperar nada a cambio?.....	166
8. La distancia óptima o la ley del cerca y lejos.....	166
9. Referencias Bibliográficas.....	168

INTRODUCCIÓN

Las dos condiciones básicas para formar un vínculo afectivo positivo en todos los niveles (padres-hijos, maestros-alumnos, amigos, pareja) son: tomar la iniciativa en tener atenciones a los demás (saber dar) y responder adecuadamente a las atenciones de los demás (saber recibir). Nos complementamos y nos enriquecemos mutuamente. De no ser así, el vínculo afectivo (amistad, amor) no sería positivo. Pondremos el énfasis en el saber recibir. Sinceramente creemos que algunos vínculos no acaban de ser positivos no tanto porque no demos a los demás, sino, sobre todo, porque no ponemos suficiente atención a lo que los demás nos dan.

El amor y la amistad es un camino de dos sentidos: saber dar y saber recibir.

1. SABER DAR

Dar lo que corresponde dar en el momento oportuno. Por ejemplo, tener atenciones, dedicar tiempo, ayudar, etc.

El saber dar incluye necesariamente una condición esencial: dedicar tiempo de calidad. ¿Cómo lo sabré si dedico un tiempo de calidad? El criterio es claro: encontrarte a gusto con la persona que le dedicas este tiempo, pasarlo bien con ella. Una dedicación de tiempo que habitualmente suponga un esfuerzo, una obligación, una responsabilidad que has de cumplir, pero que no te sale de dentro, porque estás cansado o por otras razones, seguramente tendrá mucho mérito, pero menos eficacia en orden a favorecer el amor y la amistad.



El niño/a captará la “ausencia” del padre o de la madre, sus tensiones y prisas. **La ternura es incompatible con las prisas.** Si esa actitud fuese habitual, se dificultaría mucho la formación de un vínculo afectivo positivo.

2. SABER DAR SEGÚN LA SINGULARIDAD DE CADA HIJO/ALUMNO

El dedicar tiempo y atenciones a nuestros hijos/alumnos puede depender y mucho de la manera de ser de cada uno de ellos. No es lo mismo un hijo/alumno abierto, activo y estimulante que otro más frío y pasivo. Los padres y profesores se sentirán espontáneamente más o menos estimulados y atraídos. Se creará una corriente emocional recíproca y el vínculo afectivo resultante será más o menos intenso.

Por tanto, padres con varios hijos y profesores con sus alumnos crearán vínculos de afecto y amor de diferente intensidad, porque para crear esos vínculos no sólo cuentan las aportaciones emocionales de los adultos. También cuentan, y a veces más, las de los hijos/alumnos. Otra cosa será, que yo como padre o profesor, intente tratar responsablemente por igual a todos mis hijos/alumnos.

3. SABER RECIBIR

Estar atento a las atenciones de los demás, darles importancia, mostrar satisfacción, corresponderles adecuadamente, etc.

Para saber recibir de los demás hay que tener una actitud básica: yo no lo sé todo ni lo tengo todo. Tengo vacíos que otra persona me puede llenar, me puede complementar. Soy consciente de mis propios límites. Por tanto, estoy contento de lo que me dan, porque me enriquecen. Los demás notan mi agradecimiento y satisfacción.

Se demuestra generosidad cuando se sabe dar. Pero, probablemente se demuestra más generosidad, si se sabe recibir. No nos referimos sólo a obsequios materiales, sino, sobre todo, a los personales: presencia y dedicación de tiempo, orientaciones, atenciones...

Probablemente la mejor manera de dar es saber recibir. El profesor que sinceramente sabe recibir las aportaciones de los alumnos, les está dando seguridad y confianza, Les ayuda a aumentar su autoestima, quizá más que cuando es él quien explica un determinado tema.

Cuando era profesor de la Universidad explicaba un tema que había preparado a fondo. Puse un gráfico en la pizarra. Un alumno pidió la palabra: mire, profesor, este gráfico yo lo entendería mejor de otra manera. Pasa a la pizarra, le dije. Su exposición, su remodelación del gráfico me convenció y le dije: mira, en la siguiente clase, en el grupo paralelo, expondré el gráfico como lo has hecho tú. Yo a él y a los demás alumnos de clase pienso que les di mucho en mi exposición. Pero le di (y les di) mucho más sabiendo recibir su aportación: su confianza y autoestima aumentó con toda seguridad.

Los padres que cuidan con cariño a su hijo, que le dedican tiempo y atenciones, es decir que saben darle lo que el niño necesita, sin duda le demuestran gran amor y favorecen la autoestima de su hijo.

Ahora bien, estudios recientes han descubierto que aún le demuestran mayor amor y le fomentan más su autoestima, cuando los padres están muy atentos en recibir los mensajes de su hijo, que ya desde muy pequeño, les envía miradas, llanto, sonrisas, balbuceo, levantar los brazos hacia ellos, etc. Y le responden en plena sintonía. Esa sintonía afectiva padres-hijo es la base de vínculos afectivos sólidos y seguros



El niño/a para crecer emocionalmente necesita una relación interpersonal cálida y amorosa, independientemente de quién se la da. Normalmente se

la dan los padres. Pero no siempre es así. A veces, la calidez del vínculo afectivo, los niños pueden recibirla preferentemente de sus abuelos o, incluso, de la persona que los cuida. Y esto puede crearles un problema, más frecuente de lo que se piensa. Si un niño/a ha creado un fuerte vínculo afectivo con su cuidadora y ésta, por las razones que sean, se desvincula de la familia, este niño/a sufrirá, seguro, una rotura de vínculo con serias consecuencias para su equilibrio personal. Los profesionales lo sabemos bien. Hace ya tiempo que R. Schaffer (1994) nos dijo que los lazos de sangre (padres, abuelos...) no son siempre los decisivos. A veces, los verdaderamente decisivos son los lazos cálidos y afectivos, que pueden venir de otras personas.

4. NO SE PUEDE SER UN BUEN “DADOR” SI SE ES UN MAL “RECEPTOR”

La cultura educativa ha fomentado mucho más el dar que el recibir. Puede haber una madre que se desvive por su hijo y le cuida al máximo, desde que se levanta le atiende en todo. Se preocupa que no le falte nada. Se lo hace todo. Da y da, más y más.

Por la tarde, al llegar de la escuela, su hijo, muy contento, le enseña un trabajo manual muy valorado por su maestra. Reacción de la madre: “Ah, mira no está mal. ¿Cómo te has portado en el colegio? Merienda y ponte a hacer los deberes”. Apenas hace caso de lo que su hijo le muestra. Esta madre da mucho a su hijo, pero, en cambio, no sabe recibir, no le atiende, cuando es él quien da. Esta madre, al no saber recibir, no le da a su hijo importancia, seguridad ni confianza. Tampoco favorece su autoestima. Por eso, quien no sabe recibir, tampoco sabe dar.

5. EDUCAR A LOS NIÑOS EN LA DONACIÓN

Por cierto, a los niños se les ha de dar mucho, pero se les ha de enseñar a que ellos también den. Han de ayudar, colaborar, participar. De lo contrario, se pueden crear verdaderos egoístas.

Al mismo tiempo, los educadores han de saber recibir las aportaciones de los niños. Han de demostrarles su satisfacción por la ayuda recibida. Que lo que hacen, de una manera u otra, les llena. Así, los niños se sentirán más valiosos y aumentará su autoestima.

6. EL NIÑO ES ACTIVO Y DECISIVO EN LA FORMACIÓN DE VÍNCULOS

Los descubrimientos sobre la tendencia innata a la sociabilidad nos dicen que el niño nace con hambre de relación con las personas y que ésta es una necesidad afectiva tanto o más fuerte que cualquier otro alimento. Ha sido una verdadera revolución en el campo de la psicología educativa.

Antes se podía pensar que el niño era un receptor pasivo de las iniciativas de los adultos, un depósito que padres y profesores intentaban llenar de la mejor manera posible. Pero el niño no es un depósito pasivo, sin vida, sino una semilla viva, activa, con su propia singularidad, que crece desde dentro hacia fuera y que participa en su propio crecimiento. Por eso...

El educador no es un escultor.



El educador es un jardinero.



El educador no es un escultor o no debería serlo. El niño no es una pieza de mármol, sin vida, que no participa en su propia creación. En este caso, sólo sería una obra personal del escultor. El niño es una semilla que participa en su propio crecimiento y que, junto a su jardinero (padres-profesor) lleva a cabo una verdadera obra de arte: su madurez como persona.

7. AMAR ¿ES DAR SIN ESPERAR NADA A CAMBIO?

La frase tan valorada “amar es dar sin esperar nada a cambio” es un grave error psicológico. Si yo quiero a una persona, espero mucho de ella. Yo le daré lo que pueda, pero también estaré muy atento a lo que ella me dé, tanto para llenar mis posibles vacíos, como para darle a ella la satisfacción de ver lo que aporta a nuestra relación. Así se sentirá más importante y se estrecharán más nuestros vínculos. Sin esta reciprocidad, es imposible una amistad o un amor duraderos.

Aunque quizás no nos demos cuenta, no esperar nada de los demás puede significar sentimientos negativos profundos: creo que no necesito a nadie o que los demás no pueden aportarme nada. Todos pueden ofrecernos algo, incluso los niños más pequeños: una mirada, una sonrisa, una palabra de agradecimiento.

8. LA DISTANCIA ÓPTIMA O LA LEY DEL CERCA Y LEJOS.

¿Cómo puedo saber si he encontrado el equilibrio entre el saber dar y el saber recibir? Un criterio muy claro es saber si mantengo o no una distancia óptima con la persona o personas con las que me relaciono.

Y ¿qué es la distancia óptima? Lo podemos formular así: “dos personas que se quieren han de estar lo suficientemente cerca para demostrarse cariño y afecto y lo suficientemente lejos para que la personalidad de cada uno se mantenga intacta y pueda desarrollarse libremente. Si estas dos personas están demasiado lejos, el vínculo afectivo entre ellas puede enfriarse e, incluso, romperse. Y si están demasiado cerca, una puede anular a la otra”.

Podemos aplicar esta ley en la relaciones intrafamiliares: en la relación de pareja y en el cuidado de los hijos. Un niño/a que sufre serias carencias afectivas seguramente siente muy lejos la presencia emocional de sus padres. Y el que, a medida que va creciendo, no progresa en autonomía ni en responsabilidad, con toda probabilidad habrá sufrido una cercanía afectiva exagerada, que no le ha ayudado a crecer como persona. Puede tratarse de una sobreprotección o de una presión y exigencia excesivas, que podría traducirse por un estar demasiado encima, lo que, desde luego, dificulta mucho el crecimiento de una personalidad autónoma y responsable.

La armoniosa música del violín sólo suena bien cuando sus cuerdas están técnicamente distanciadas en su punto óptimo, es decir, ni demasiado cerca ni demasiado lejos.



9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

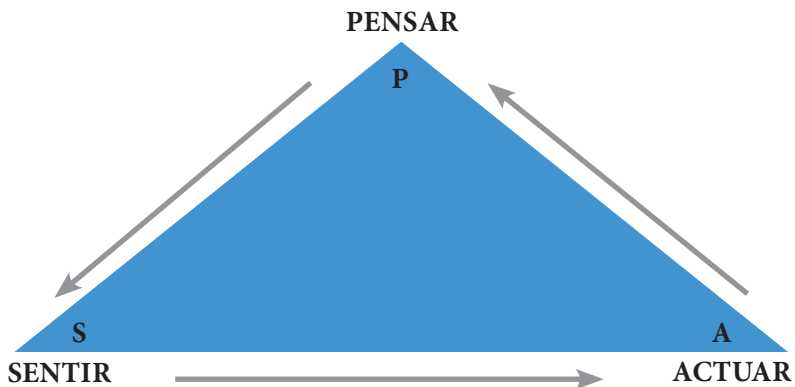
- BOWLBY, J. (1976): *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- FROMM, E. (1974): *L'Art d'estimar*. Barcelona: el Cangur.
- LAING, R. (1974): *El yo y los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LE DOUX, J. (1999): *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- LÓPEZ, F. (1985). *La formación de los vínculos sociales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÓPEZ, F. y otros (1997). *El desarrollo socioafectivo en la escuela*. Cuadernos de Pedagogía, 261, 44-54.
- ROVIRA, F. (1997). *Com saber si un és emocionalment intel·ligent?* Aloma, 2, 57 - 68. Barcelona: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Universitat Ramon Llull.
- ROVIRA, F. (2000). *Els vincles afectius*. Aloma, 7, 42-65. Barcelona: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Universitat Ramon Llull.
- SPITZ, R. (1966): *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- SCHAFFER, H. R. (1994). *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid: Ed. Pablo del Río.
- VANISTENDAEL,S. - MANCIAUX, M. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança*. Barcelona: Claret, S.A.U.L

IV.

EL TRIÁNGULO DE LA PERSONALIDAD

1. „Hay que pensar bien para sentirse bien“
(F. Salmurri y F. Mannes)..... 170
2. „Hay que sentirse bien para pensar bien“
(F. Rovira) 171
3. Referencias Bibliográficas..... 173

1. „HAY QUE PENSAR BIEN PARA SENTIRSE BIEN“
(F. SALMURRI Y F. MANNES)



Los pensamientos, los sentimientos y las acciones son vasos comunicantes (A. Ellis): pensamientos - sentimientos - acciones

Hay que pensar (**P**) bien para sentirse (**S**) bien y para actuar (**A**) bien. Al actuar, en la vida, aparecen aciertos y errores. Constituyen el grano del pensar. Tanto los aciertos como los errores han de ser motivo de reflexión (**P**) y de crecimiento personal.

Según la neurología científica, „el cerebro crea la realidad“ (F. Mannes). Es decir, si a través de la reflexión, (**P**) piensas en positivo, cultivas pensamientos positivos hacia ti y hacia los demás, tus sentimientos (**S**) también serán positivos y, en consecuencia, actuarás (**A**) en positivo e influirás positivamente en los demás.

Por eso ha tenido tanta aceptación el libro de Y. Noguchi, „La ley del espejo“ (2012):

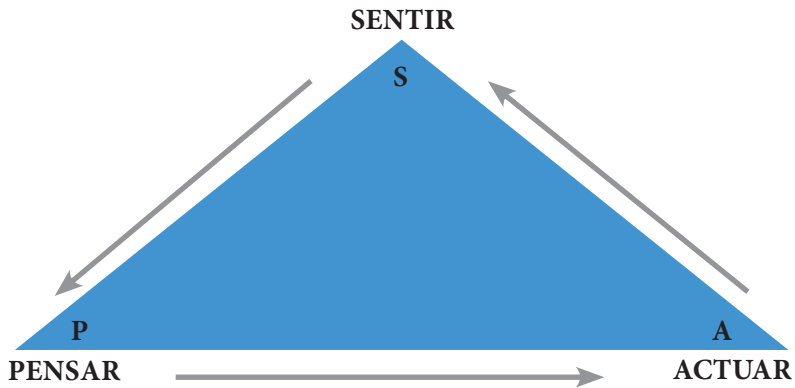
Tu vida es el espejo de tu interior, de tus pensamientos y sentimientos. Lo podemos resumir así: „Cuando crees en algo, lo creas. Creer es crear.“

Como dice A. M. Oliva: „Lo que piensas influye en tu biología. Por eso, es tan importante guiar tus pensamientos. Tu sistema de creencias te construye.“

Este triángulo de la personalidad también puede ser negativo. Si tu cerebro (**P**) piensa en negativo, tus sentimientos (**S**) también serán negativos y, en consecuencia, lo serán tus acciones (**A**), y así, te verán los demás: Negativo.

Tu vida de relación (**A**) es el espejo de tu mente (**P**) y de tu corazón (**S**).

2. „HAY QUE SENTIRSE BIEN PARA PENSAR BIEN“
(F. ROVIRA)



También es cierto que los sentimientos (**S**) y las emociones de una persona pueden estar alterados, heridos, por circunstancias externas: familiares, laborales... (**A**)

En esta situación, a esta persona le será muy difícil pensar bien. (**P**) Su pensar se verá muy condicionado por su sentir. (**S**)

Si esta situación emocional se prolonga, alguien de confianza puede ayudarla a abrir su corazón. Este alguien puedes ser tú.

¿Cómo ayudarla? ¿Darle consejos y orientaciones? ¿Dirigirse a su cabeza? (**P**) NO.

Dirigirse a su corazón. ¿Cómo?

Escuchándola con comprensión y tiempo. Es decir, situarse primero en la (S) de su triángulo: atender sus sentimientos. Sabemos que cuando los sentimientos se pueden expresar, puede allanarse el camino hacia la reflexión.

Mucha gente que sufre no tiene nadie con quien hablar. Así lo afirma María Rosa Buxarrais, catedrática de ética en la UB y presidenta del Teléfono de la Esperanza (93.414.48.48).

En 2015, atendieron las llamadas de 21.370 personas. Este año serán muchas más.

Psicólogos y voluntarios atienden estas llamadas, pero primero reciben una formación en Escucha activa. ¿En qué consiste? Nos responde la Dra. Buxarrais: „Hacer sentir al que está llamando que estás escuchándole con suma atención y todo el interés. Que le escuchas con cariño y comprensión sin juzgarle.“

No cualquiera sirve para voluntario. Si tiendes a emitir consejos y opiniones, no sirves. Si crees que puedes arreglar la vida del otro, no sirves. Debes saber callar y escuchar, dejar que hable el otro, te guste o no lo que oyes. Y esto, no es fácil, ¡nada fácil!

Frases para pensar:

1. Para llegar a la cabeza de una persona (P), primero se ha de pasar por su corazón. (S)
Esto es especialmente importante cuando una persona está herida, triste, disgustada, etc.
2. No hables nunca a la cabeza (P) cuando el corazón está herido (S).
Aunque esté herido por su culpa.
3. Porque si tú hablas a la cabeza (P) (consejos, orientaciones, reproches...), cuando el corazón está herido (S):
No llegarás a la cabeza y su corazón quedará aún más herido.

4. Si emocionalmente no estás bien, no pensarás bien.
5. La neurociencia ha demostrado que, al final, nuestras decisiones tienen más una base emocional (S) que reflexiva. (P)
6. Mucha gente que sufre no tiene nadie con quien hablar, ¡a nadie!

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUXARRAIS, M.R. (catedrática de ética en la UB y presidenta del Teléfono de la Esperanza) *Mucha gente que sufre no tiene nadie con quien hablar.* (La Contra; 20.09.2016)

ELLIS, A. (psicólogo y terapeuta) *Manual de terapia racional emotiva* (1981) Bilbao: Desclée de Brouwer

MANNES, F. (neurólogo y neurocientífico) *El optimismo es un factor de protección cerebral* (La Contra; 27.01.2015)

MOLINA, C. (2017). *Emociones expresadas, emociones superadas.* Barcelona: Planeta

NOGUCHI, Y. (psicólogo y terapeuta) *La ley del espejo* (2012) Barcelona, Comanegra

OLIVA, A. M. (ingeniera, biomédica y terapeuta): *Cada pensamiento cambia tu biocampo electromagnético* (La Contra; 19.06.2014)

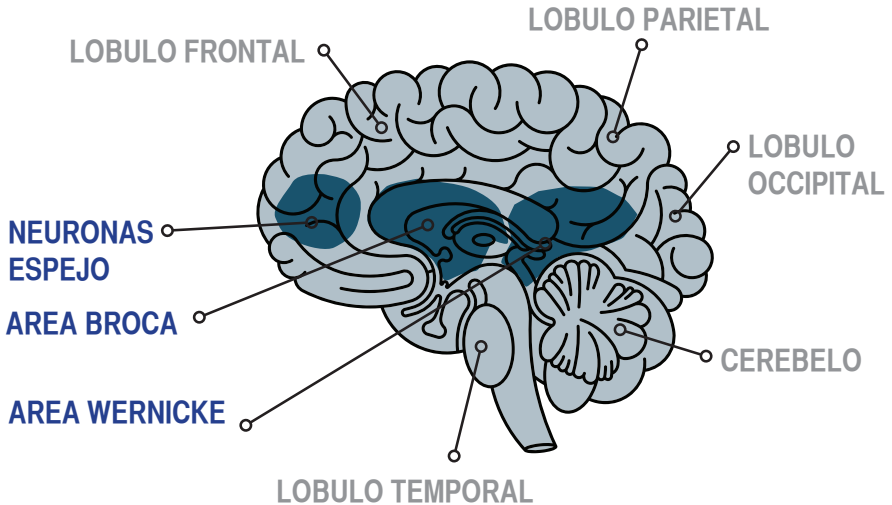
REQUEJO, FERRÁN. (Catedrático de Ciencia Política en la UPF) *Razones emocionales, emociones razonables.* Artículo La Vanguardia (23.03.2015)

ROVIRA, F. (pedagogo y psicólogo) *Las creencias* (2015) Zürich Schule Formación

SALMURRI, F. (psicólogo clínico) *Hay que pensar bien para sentirse bien* (La Contra; 04.02.2015)

V.

NEURONAS ESPEJO



El descubrimiento de las neuronas espejo (Dr. Rizzolatti, 1996) ha supuesto una verdadera revolución en psicología.

Se trata de un conjunto de neuronas que se activan en nuestro cerebro al observar las emociones, los sentimientos y las acciones en los demás para sentirlos y vivirlos como propios.

Es decir, imitan lo que percibimos en los demás. Se activan en nuestro cerebro las mismas neuronas que se activan en los demás, cuando éstos hablan, expresan sentimientos o actúan.

Las neuronas espejo permiten comprender lo que piensan y sienten las otras personas, logran ponernos en lugar de otro. Así, surge la empatía. Las neuronas espejo se hallan situadas junto al área de Broca, que es el centro del lenguaje, justo por debajo del lóbulo frontal inferior.

Las neuronas espejo son muy importantes, ya que de muy pequeños imitamos exactamente lo que vemos, oímos y percibimos en los demás, especialmente de nuestros padres y educadores.

Las neuronas espejo pueden detectar las intenciones de las otras personas y predecir las acciones siguientes de la persona observada: Se trata de la intuición.

El mensaje más importante de las neuronas espejo es que demuestran que somos seres sociales por naturaleza. La sociedad, la familia, los demás son valores realmente innatos.

En resumen, las neuronas espejo constituyen la base de aspectos esenciales de la conducta humana:

Empatía, imitación, predicción, intuición, lenguaje hablado y comprendido y mensajes sociales.

Rizzolati, G. y Sinigaglia, C. (2006). Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional. Barcelona: Paidós.

VI.

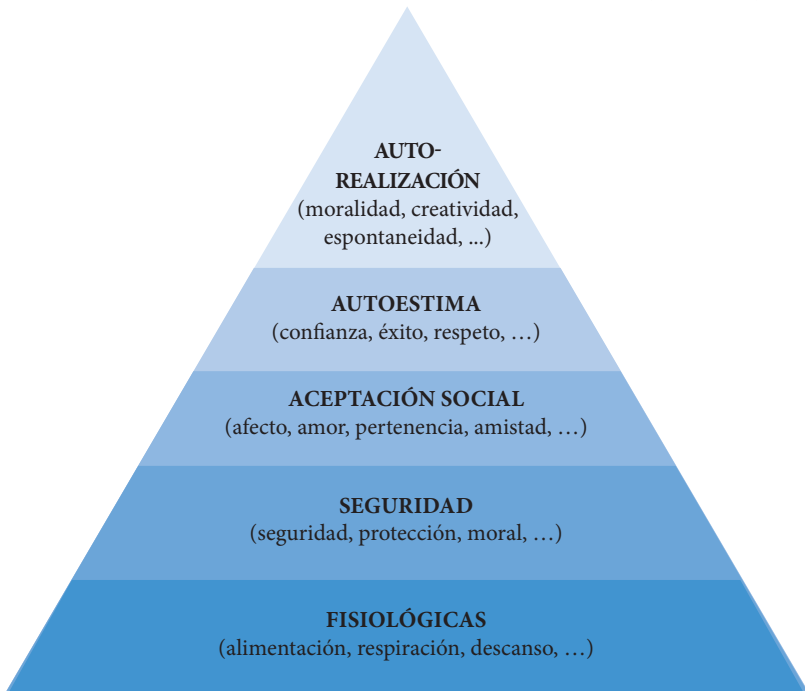
EL DECÁLOGO DE LA AUTOESTIMA

La persona con autoestima suficiente:

1. Es capaz de **MOSTRARSE TAL COMO ES**. Tal como se siente, piensa y actúa. Supera el temor de que, si lo hace así, no la van a querer. A costumbre a ser auténtica, cualidad que muchos valoran positivamente.
2. Se siente con suficiente seguridad y fortaleza en sí misma como para **MODIFICAR** sus ideas, valores o conductas, si nuevas experiencias o reflexiones le indican que estaba equivocada.
3. Es capaz de **ACEPTAR** sus defectos y errores. Puede sentirse fuerte y segura y, a la vez, humilde y necesitada. Sus errores y defectos, en vez de hundirla, pueden representar para ella un punto de reflexión y mejora.
4. Es capaz de **RESOLVER** sus problemas y de no **HUNDIRSE** por sus fracasos. Pueden crearle malestar, disgusto y un cierto desánimo. Pero, puede remontar el vuelo. Los fracasos suelen ser un **RETO** para superarlos.
5. Al mismo tiempo, es capaz de **PEDIR AYUDA** cuando realmente la necesita y no se siente con fuerza o claridad suficientes para enfrentarse a un determinado problema o a un fracaso. Es consciente tanto de sus capacidades, como de sus límites.
6. Es capaz de **DECIDIR** por sí misma. Decidir no siempre es fácil. Pueden darse situaciones difíciles y comprometidas. La persona con suficiente autoestima puede ser capaz de tomar la decisión que crea más adecuada, aunque personas significativas no estén de acuerdo.
7. Se siente **INTEGRADA** en su entorno: familiar, laboral, amistades... Se da cuenta que inspira consideración y afecto. Capta que los demás valoran en ella su capacidad para hacer fácil la convivencia.

8. Reconoce, acepta y **EXPRESA SUS SENTIMIENTOS**, tanto positivos como negativos (elogio, enfado, disgusto,..). Sabe que esconder por mucho tiempo sentimientos negativos puede generarle rencor y enfermedades psicosomáticas.
9. Al mismo tiempo, es capaz **CONTROLAR** sus sentimientos. Es decir, consigue expresarlos a la persona adecuada y en el momento oportuno. Lo cual supone un control maduro sobre sus sentimientos y emociones.
10. Es capaz de **DISFRUTAR** de la vida. Tiene la suerte de hacer normalmente a gusto todo lo que hace. Lo cual es muy importante en el trabajo, en el amor y en la amistad. Consecuencia: esta persona suele ser más eficaz, más feliz y tiene más salud.

LA PIRÁMIDE DE NECESIDADES BÁSICAS (A. Maslow)



A medida que las necesidades situadas en escalones inferiores estén satisfechas, la persona podrá satisfacer la necesidad de **Autoestima**, que es la base para la realización personal.

VII.

FRASES PARA PENSAR 1 Resumen del libro

1. La amistad y el amor, un camino de ida y vuelta: saber dar y saber recibir.
2. A menudo, la mejor manera de dar es saber recibir.
3. Las relaciones que no son recíprocas y complementarias no tienen futuro.
4. Amar sin esperar nada a cambio es un grave error psicológico.
5. Para llegar a la cabeza de una persona, primero hemos de pasar por su corazón.
6. Un niño puede ser engendrado sin amor, pero no puede crecer sin amor.
7. La ternura es incompatible con las prisas.
8. Los niños no son depósitos, son semillas: hay que abonarlas, regarlas, cuidarlas...
9. Los padres y los maestros no deberían ser escultores, sino jardineros.
10. Los educadores, para educar y amar, han de saber sumar: dedicación + exigencia; protección + límites.
11. Quiéreme cuando menos lo merezco, será cuando más lo necesito.

VIII.

FRASES PARA PENSAR 2
Resumen del libro

1. Cuando crees firmemente en algo, lo creas. Creer es crear.
2. En días de mucho viento y borrascas, mientras las ramas de un árbol se pelean, sus raíces se abrazan.
3. Sólo puedes discutir a fondo con aquellas personas que verdaderamente amas.
4. Ayudamos más escuchando que hablando. La naturaleza es muy sabia: tenemos dos orejas y solo una boca.
5. A veces, las cualidades de las que estamos más satisfechos, son los primeros defectos que hemos de corregir.
6. Di lo que sientes o esos silencios te harán ruido toda la vida.
7. Dale palabras y lágrimas a tu pena, sino tu cuerpo se quejará.
8. Los sentimientos no expresados, pueden convertirse en resentimientos, en rencores.
9. El pino le dijo a la hiedra: no me aprietes tanto que me ahogas.
10. Quien hace a gusto lo que hace es más eficaz, es más feliz y tiene más salud.
11. Así como no hay árbol sin tronco, tampoco hay una persona madura sin autoestima.

IX.

LOS NIÑOS APRENDEN LO QUE VIVEN

Si un niño vive con crítica,
aprende a condenar.

Si un niño vive con hostilidad,
aprende a pelear.

Si un niño vive en el ridículo,
aprende a ser tímido.

Si un niño vive con vergüenza,
aprende a sentirse culpable.

Si un niño vive con tolerancia,
aprende a ser paciente.

Si un niño vive con ánimos,
aprende a confiar en sí mismo.

Si un niño vive con alabanza,
aprende a apreciar.

Si un niño vive con igualdad de trato,
aprende a ser justo.

Si un niño vive con seguridad,
aprende a tener fe.

Si un niño vive con aprobación,
aprende a querer a sí mismo.

Si un niño vive con aceptación y amistad,
aprende a encontrar amor en el mundo.

Poema de Nolte

En el libro de Scott-Powers:

La Comunicación Interpersonal como necesidad, pág. 85

X.

CARTA DE UN HIJO A TODOS LOS PADRES
DEL MUNDO

No me des siempre órdenes. Si en vez de órdenes a veces me pidieras las cosas, yo lo haría más rápido y con más gusto.

No me des todo lo que pido. A veces sólo pido para ver hasta cuánto puedo coger.

No me grites. Te respeto menos cuando lo haces, y me enseñas a gritar a mí también, y yo no quiero hacerlo.

Cumple las promesas, buenas o malas. Si me prometes un premio dámelo, pero también si es castigo.

No me des todo lo que pido. A veces sólo pido para ver hasta cuánto puedo coger.

No me compares con nadie, especialmente con mi hermano o hermana. Si tú me haces lucir mejor que los demás, alguien va a sufrir, y si me haces lucir peor que los demás, seré yo quien sufra.

No cambies de opinión tan a menudo sobre lo que debo hacer, decide y mantén esa decisión.

No me grites. Te respeto menos cuando lo haces, y me enseñas a gritar a mí también, y yo no quiero hacerlo.

No digas mentiras delante de mí, ni me pidas que las diga por tí, aunque sea para sacarte de un apuro. Me haces sentir mal y perder la fe en lo que me dices.

Déjame valerme por mí mismo. Si tú haces todo por mí, yo nunca podré aprender.

Trátame con la misma amabilidad y cordialidad con que tratas a tus amigos, ya que porque seamos familia, eso no quiere decir que no podamos ser amigos también.

Cuando yo hago algo malo, no me exijas que te diga el por qué lo hice. A veces ni yo mismo lo sé.

No me digas que haga una cosa y tú no la haces. Yo aprenderé y seré siempre lo que tú hagas aunque no lo digas. Pero nunca haré lo que tú digas y no lo hagas.

Cuando estás equivocado en algo, admítelo y crecerá la opinión que yo tengo de tí y me enseñarás a admitir mis equivocaciones también.

Cuando te cuente un problema mío no me digas: No tengo tiempo para boberías o eso no tiene importancia. Trata de comprenderme y ayudarme.

Y quíereme mucho. A mí me gusta oírte decir, aunque tú no creas necesario decírmelo.



FRANCESC ROVIRA I TODA es Maestro. Licenciado en Pedagogía y Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Fue profesor de Psicología en la misma Universidad. Ha sido Director de la Escuela de Maestros y catedrático de Psicología General en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y Deporte Blanquerna - Universitat Ramon Llull.

Es diplomado en el test de Rorschach y se ha especializado en las Técnicas Projectivas gráficas: Ha impartido cursos de formación en varios colegios profesionales de psicólogos.

Desde hace más de 35 años es el responsable del Departamento Psicopedagógico de Zürich Schule Barcelona junto a su mujer, la Dra. Mariona Dalmau Montalà. Aparte de la atención psicológica a los alumnos y a familias, ha impartido muchos cursos de formación tanto a padres como a profesores.

francescrovt@blanquerna.url.edu

CRECER JUNTOS indica claramente cual es su objetivo: que todos, tanto padres, profesores e hijos/alumnos crezcamos conjuntamente como personas. Padres y profesores educando a nuestros hijos/alumnos nos podemos educar también a nosotros mismos.

Los distintos temas apuntan a la formación de los cuatro pilares básicos de la persona. Son los cuatro valores fundamentales en los que padres y profesores hemos de educar a nuestros hijos o alumnos.

Estos cuatro pilares fundamentales son:

- Autonomía (valerse por sí mismo)
- Responsabilidad (cumplir las propias obligaciones)
- Motivación (interés por superarse y aprender)
- Sociabilidad (comunicarse, compartir y respetar a los demás)

Los educadores sólo podemos educar en estos valores si nosotros realmente los poseemos, lo cual constituye un punto de reflexión. El hilo conductor de los distintos temas se basa en los estudios realizados por Daniel Goleman sobre la Inteligencia Emocional. También en las aportaciones de la Psicología Humanista, la Psicología Positiva y la Psicología Sistémica.

En el libro se han integrado también los trabajos científicos sobre el cerebro: la Neurociencia. Trabajos que han avalado y confirmado la importante relación entre el pensar, el sentir y el actuar como base científica para tomar decisiones acertadas. El texto también recoge de una manera especial aportaciones personales vividas durante toda la trayectoria del autor en Zürich Schule Barcelona durante más de 35 años.