

Orientación, tutoría y educación emocional

Rafael Bisquerra Alzina



*Orientación, tutoría
y educación emocional*

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual [arts. 270 y sigs. Código Penal]. El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Orientación, tutoría y educación emocional

Rafael Bisquerra Alzina



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Rafael Bisquerra Alzina

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid

Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-995892-5-1
Depósito Legal: M. 32.353-2012

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

<i>Introducción</i>	11
---------------------------	----

PARTE I: MARCO CONCEPTUAL

<i>1. Orientación psicopedagógica: claves conceptuales</i>	15
1.1. ¿Orientación psicopedagógica?	15
1.2. Competencias básicas para la vida	16
1.3. Áreas de la orientación	17
1.4. Modelos de intervención	18
1.5. Contextos de la orientación	19
1.6. Trabajo en equipo	20
1.7. Orientación y acción tutorial	20
1.8. El marco conceptual de la orientación psicopedagógica	21
1.9. Orientación y educación emocional	21

PARTE II: ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA

<i>2. Orientación profesional y toma de decisiones</i>	25
2.1. Orientación y madurez vocacional	26
2.2. El proceso de la orientación profesional	26
2.3. Autoconocimiento	28
2.4. La información académica y profesional	29

2.5. El proceso de toma de decisiones	30
2.6. La emoción en la toma de decisiones	31
2.7. Desarrollo de competencias	33
2.8. Secuenciación de la orientación profesional	33
2.9. Orientación en las transiciones	34
3. Orientación para el aprendizaje	37
3.1. Orientación y procesos de enseñanza-aprendizaje	38
3.2. Aplicaciones de las teorías del aprendizaje: el constructivismo	38
3.3. El aprendizaje autónomo	39
3.4. La motivación para el aprendizaje	40
3.5. Condiciones ambientales y personales	41
3.6. Incentivos para el aprendizaje	42
3.7. Estrategias de aprendizaje	42
3.8. Competencia metacognitiva	43
3.9. Enseñar a pensar y desarrollo de la inteligencia	44
3.10. Enseñar a aprender	45
3.11. La integración curricular	46
3.12. Leer para aprender	46
3.12. Las emociones en el aprendizaje	47
4. Orientación en la diversidad	51
4.1. ¿Qué se entiende por diversidad?	51
4.2. Dificultades de aprendizaje	52
4.3. La respuesta educativa a la diversidad	52
4.4. Agrupaciones flexibles	53
4.5. Adaptaciones curriculares	54
4.6. Derivar el caso	54
4.7. Atención a la diversidad y canal de flujo	55
4.8. La indefensión aprendida	56
4.9. La educación inclusiva	57
4.10. La dimensión emocional en la atención a la diversidad	58
5. Prevención y desarrollo de competencias para la vida	61
5.1. Niveles de prevención	62
5.2. Educación para el desarrollo	62
5.3. La orientación para la prevención y el desarrollo	63

5.4. Educación para la vida	64
5.5. Mejora de la autoestima	66
5.6. Prevención del estrés	71
5.7. Reestructuración cognitiva	72
5.8. Atribución causal	73
5.9. Técnicas de relajación	75
5.10. Imaginación emotiva	77
5.11. Desensibilización sistemática	77
5.12. Efecto sinergia	78
 PARTE III: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL MARCO DE LA TUTORÍA Y LA ORIENTACIÓN	
 <i>6. Educación emocional y orientación</i>	81
6.1. De la inteligencia general a las inteligencias múltiples	82
6.2. Antecedentes de la inteligencia emocional	84
6.3. Concepto de inteligencia emocional	86
6.4. Las competencias emocionales	87
6.5. ¿Qué es la educación emocional?	90
6.6. Fundamentos de la educación emocional	91
6.7. Objetivos de la educación emocional	93
6.8. Los contenidos de la educación emocional	93
6.9. La práctica de la educación emocional	95
6.10. Ejemplos de ejercicios de educación emocional	97
6.11. La formación del profesorado en educación emocional	101
6.12. El movimiento de la educación emocional	104
 <i>7. Educación emocional y transversalidad</i>	107
7.1. El concepto de transversalidad	108
7.2. Relación de temas transversales	110
7.3. Objetivos generales de los temas transversales	111
7.4. Características de los temas transversales	111
7.5. Transversalidad e integración curricular	113
7.6. Acción tutorial y temas transversales	114
7.7. Educación moral	114
7.8. Educación para la ciudadanía	117
7.9. Educación intercultural	120

7.10. Educación para la paz	122
7.11. Educación para los derechos humanos	125
7.12. Educación para la salud	128
7.13. Educación sexual	131
7.14. Educación ambiental	132
7.15. Educación vial	134
7.16. Educación del consumidor	135
7.17. Educación para la igualdad de oportunidades	137
7.18. La educación emocional como eje transversal	139
7.19. Los Días Mundiales	139
7.20. Interrelaciones entre temas transversales	143
8. Coaching y entrevista	145
8.1. <i>Coaching, counseling y orientación</i>	145
8.2. Elementos del <i>coaching</i>	147
8.3. La entrevista de orientación	148
8.4. Factores que intervienen en la entrevista	149
8.5. Actitudes que favorecen el desarrollo de las entrevistas	149
8.6. Habilidades de comunicación necesarias para las entrevistas	151
8.7. Entrevistas iniciales y de seguimiento	152
8.8. La entrevista con las familias	157
8.9. Redacción y síntesis de los datos de la entrevista	158
9. Espacio familiar	161
9.1. De la escuela de padres al espacio familiar	162
9.2. Objetivos	163
9.3. Contenidos	163
9.4. Actividades	165
9.5. Realización de talleres	166
9.6. Otras posibilidades	167
9.7. Evaluación	168
10. Actividades de educación emocional en tutoría y orientación	169
10.1. Educación infantil	170
10.2. Educación primaria	173
10.3. Educación Secundaria Obligatoria	179

10.4. Educación secundaria postobligatoria	186
11. <i>El PAT en la práctica</i>.....	191
11.1. El PAT en el marco curricular	191
11.2. El PAT como instrumento	193
11.3. Elaboración del PAT	195
11.4. Un ejemplo de Plan de Acción Tutorial en la ESO	196
12. <i>Evaluación y diagnóstico psicopedagógico</i>	215
12.1. Medición y evaluación	215
12.2. Evaluación psicopedagógica para mejorar	216
12.3. Tipos de evaluación y sus funciones	216
12.4. Diagnóstico psicopedagógico	218
12.5. El proceso de diagnóstico en la evaluación psicopedagógica	218
12.6. Técnicas de recogida de datos	220
12.7. Tests referidos a la norma y tests referidos al criterio	221
12.8. De los modelos estáticos a la evaluación dinámica	222
12.9. Necesidad de profesionalidad	223
Bibliografía	227

5

Prevención y desarrollo de competencias para la vida

Prevención y desarrollo son dos conceptos claves de la acción tutorial y de la orientación. Nos referimos a la prevención en sentido amplio: prevención del fracaso escolar, fracaso profesional, consumo de drogas, sida, enfermedades, accidentes, estrés, ansiedad, depresión, etc. Lo mismo respecto al desarrollo humano: desarrollo de competencias básicas para la vida, competencia social, desarrollo emocional, desarrollo moral, autoestima, etc.

Dentro del área de prevención y desarrollo se han dado una serie de aportaciones secuenciadas entre las que están el aprender a pensar, habilidades sociales, educación moral, educación emocional, etc. Cada una de estas aportaciones ha constituido auténticas “escuelas” o movimientos, que a veces se han podido percibir por el gran público como si estuvieran en competición. Sería un grave error entenderlo de esta manera. Más bien se trata de aportaciones complementarias que se enriquecen mutuamente sin que se pueda distinguir una relación jerárquica clara entre ellas.

En este capítulo se presentan algunas de estas propuestas, procurando apuntar a la interrelación entre ellas. De tal forma que cuando el tutor esté haciendo la tutoría tenga un amplio abanico de posibilidades, sin que tenga que preocuparse de saber con precisión si lo que está haciendo es “competencia social”, “educación moral” o “educación emocional”. Lo más probable es que esté haciendo un poco de todo en la medida en que se haya formado en todos estos campos. Lo cual va a repercutir en un mejor desarrollo humano del alumnado.

Algunos de los temas introducidos en este capítulo, y que por tanto se pueden enmarcar bajo el amplio paraguas de la prevención y el desarrollo humano, son desarrollados en los capítulos siguientes: educación emocional, competencia social, assertividad, solución de conflictos, temas transversales, educación moral, educación multicultural, etc.

5.1. Niveles de prevención

Prevenir, etimológicamente, significa «antes de venir». Es decir, intervenir «antes del hecho» (*ante factum*). La prevención se ocupa, por lo tanto, de actuar para evitar que aparezca un problema, o al menos para lograr que sus efectos sean mínimos. En la literatura médica se considera a Caplan (1964) como el teórico de la prevención, al distinguir entre prevención primaria, secundaria y terciaria.

La **prevención primaria** trata de prevenir en el sentido más amplio de la palabra. Es la auténtica intervención *ante factum*, en oposición al tratamiento *ex post facto*. El objetivo consiste en evitar la aparición del problema, o reducir la frecuencia de nuevos casos problemáticos. Es un concepto comunitario: trata de reducir el riesgo en toda la población. Caplan (1964: 26) lo expone aproximadamente así: La prevención primaria es un concepto comunitario. Consiste en bajar el índice de nuevos casos en una población a lo largo de un periodo de tiempo, actuando en contra de circunstancias negativas antes de que tengan la oportunidad de producir enfermedad. No intenta impedir que una persona específica enferme. Por el contrario busca reducir el riesgo para una población entera de modo que, aunque algunos puedan enfermar, su número se vea reducido. En educación la prevención primaria se puede dirigir a padres, profesores, alumnos y a toda la comunidad. Aplicaciones son la prevención del fracaso escolar, fracaso profesional, consumo de drogas, sida, estrés, depresión, accidentes como consecuencia de conducción temeraria, embarazos no deseados, etc.

La **prevención secundaria** tiene por objeto descubrir y acabar con un problema, trastorno o proceso nocivo, lo antes posible, o remediarlo parcialmente. Se trata de reducir la duración de los trastornos. Intenta principalmente el diagnóstico precoz y la atención inmediata. Los grupos de riesgo son objeto de atención especial. Las intervenciones se adaptan a cada caso particular: dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación, perturbaciones psíquicas, etc.

La **prevención terciaria** pretende detener o retardar la evolución de un proceso, trastorno o problema, atenuando sus consecuencias, aunque persista la dolencia básica. Se dirige a los individuos que ya presentan problemas. Las intervenciones consisten en terapias, rehabilitación psicológica, reinserción social, etc. La prevención terciaria muchas veces ha sido considerada como tratamiento propiamente dicho; sin embargo hay que señalar que trasciende la solución del problema y trata de incidir en la comunidad para evitar nuevos problemas o para evitar trabas sociales que impiden su superación total. Por ejemplo, si en un centro educativo se detecta un problema de consumo de drogas por parte de algunos alumnos, hay que prevenir que esta práctica se extienda a los demás. Se trata de una labor preventiva (proactiva), que surge como consecuencia de una intervención terapéutica (reactiva).

5.2. Educación para el desarrollo

El desarrollo se puede definir como un proceso que introduce cambios importantes con carácter permanente y que no se deben a factores estrictamente madurativos. El desarrollo incluye *crecimiento, maduración y aprendizaje*. El *crecimiento* se refiere a cambios físicos; la

maduración a cambios relativamente independientes del entorno; el *aprendizaje* se refiere a los cambios producidos por los estímulos del entorno. Todo esto implica cambios en la forma de pensar, percibir, sentir y relacionarse con los demás. Los adultos tienen más probabilidades que los niños de adaptarse y sobrevivir por el hecho de que están más desarrollados. En consecuencia es lógico que la educación se proponga el desarrollo humano como uno de sus objetivos.

Las relaciones entre *desarrollo* y *aprendizaje* han ocupado a los investigadores desde principios de siglo. Se han propuesto diversos enfoques y soluciones. Así, por ejemplo, para W. James el aprendizaje es el desarrollo; para Thorndike el desarrollo es la suma de aprendizajes específicos; para Koffka, el desarrollo es la interacción entre la maduración y el aprendizaje transferidos a nivel general; para Piaget el aprendizaje sigue al desarrollo; para Vigotsky el desarrollo sigue al aprendizaje, creando la Zona de Desarrollo Potencial con ayuda de la mediación social e instrumental. Por nuestra parte, nos inclinamos hacia una postura interactiva entre aprendizaje y desarrollo, considerando que el aprendizaje puede ser un factor de desarrollo, de acuerdo con el constructivismo.

5.3. La orientación para la prevención y el desarrollo

La **orientación para el desarrollo** (*developmental counseling*) se propone el «desarrollo personal» como el fin de la educación. Se dirige al logro de la madurez del individuo y de un autoconcepto positivo. Se pretende ayudar a los estudiantes a satisfacer sus necesidades: autoconocimiento, ajuste a las exigencias y demandas de la sociedad y desarrollo de sus potencialidades.

La convicción de que para ciertos problemas (drogadicción, embarazos no deseados, accidentes como consecuencia de conducción temeraria, sida, etc.) la mejor solución (muchas veces la única) es la prevención primaria, ha dado lugar a un énfasis en la **prevención** como complemento del desarrollo.

Prevención y desarrollo constituyen las dos caras de una misma moneda. Así, por ejemplo, cuando se habla de desarrollo de la salud, se piensa en prevención de la enfermedad. La evidencia demuestra que muchas veces prevención y desarrollo van tan unidos que resulta difícil distinguir entre ellos. Por esto se habla de prevención y desarrollo como una expresión acuñada.

Dentro de la orientación y acción tutorial para la prevención y el desarrollo se pueden considerar un conjunto de propuestas como: habilidades de vida, mejora de la autoestima, prevención del estrés, reestructuración cognitiva, cambio de atribución causal, técnicas de relajación, imaginación emotiva, desensibilización sistemática, etc., de las cuales se hace una presentación en este capítulo.

Una de las propuestas en esta línea es la **educación emocional**, a la cual se dedica otro capítulo. Dentro de la educación emocional se incluyen una serie de técnicas y propuestas que ya estaban presentes con anterioridad, tales como las que se incluyen en este capítulo (autoestima, relajación, imaginación emotiva, inoculación del estrés, etc.). Otras son la conciencia emocional, automotivación, regulación emocional, control de la impulsividad, habi-

lidades sociales, asertividad, resolución de conflictos, clima emocional de aula, etc., que se contemplan en los siguientes capítulos.

Los temas transversales también pueden considerarse englobados en el área de prevención y desarrollo. Si bien nos fijamos veremos que prácticamente todos ellos se dirigen a la prevención y el desarrollo humano.

5.4. Educación para la vida

El concepto de «educación para la vida» ha tenido un especial relieve en los movimientos de renovación pedagógica (*école active, new school, progressive education*), cuyos principios han sido recogidos por los enfoques de prevención y desarrollo. En los años ochenta se difundió el concepto de *habilidades de vida* (*life skills*) para referirse a la utilización de comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo.

Un programa de desarrollo de las *habilidades de vida* pretende proporcionar la competencia necesaria para la solución de este tipo de problemas. Para tener una idea general del contenido de las *habilidades de vida* puede ser útil recurrir a la propuesta presentada por Hopson y Scally (1981: 25).

1. Yo: Habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme.

- Cómo leer y escribir
- Cómo mejorar el cálculo básico
- Cómo encontrar información y recursos
- Cómo pensar y resolver problemas constructivamente
- Cómo identificar mi potencial creativo y desarrollarlo
- Cómo distribuir el tiempo con efectividad
- Cómo sacar el máximo rendimiento del presente
- Cómo descubrir cuáles son mis intereses
- Cómo descubrir mis valores y creencias
- Cómo establecer y lograr objetivos
- Cómo examinar mi vida
- Cómo descubrir qué me hace hacer las cosas que hago
- Cómo ser positivo conmigo mismo
- Cómo enfrentarme a las situaciones de transición
- Cómo tomar decisiones efectivas
- Cómo ser proactivo
- Cómo manejar las emociones negativas
- Cómo enfrentarme al estrés
- Cómo conseguir y conservar el bienestar físico
- Cómo manejar mi sexualidad

2. Tú y yo: Habilidades que necesito para relacionarme contigo de forma efectiva.

- Cómo comunicarme de forma efectiva
- Cómo empezar, mantener y terminar una relación
- Cómo dar y recibir ayuda
- Cómo manejar los conflictos
- Cómo dar y recibir «feedback»

3. Yo y los otros: Habilidades para relacionarme con los demás de forma efectiva.

- Cómo ser asertivo
- Cómo influir en la gente y en los sistemas
- Cómo trabajar en grupos
- Cómo expresar los sentimientos de forma constructiva
- Cómo inspirar confianza en los demás

4. Yo y las situaciones específicas.

Habilidades que necesito para mi educación.

- Cómo descubrir las opciones educativas a mi alcance
- Cómo elegir una carrera
- Cómo estudiar

Habilidades que necesito en el trabajo.

- Cómo descubrir las opciones de trabajo a mi alcance
- Cómo encontrar un trabajo
- Cómo conservar un trabajo
- Cómo cambiar de trabajo
- Cómo enfrentarme al desempleo
- Cómo encontrar el equilibrio entre el trabajo y el resto de mi vida
- Cómo jubilarme y pasármelo bien

Habilidades que necesito en casa.

- Cómo escoger un estilo de vida
- Cómo mantener la casa
- Cómo convivir con los demás

Habilidades que necesito en el tiempo libre.

- Cómo elegir entre las opciones de tiempo libre

Cómo aprovechar a fondo las oportunidades del tiempo libre

Cómo aprovechar el ocio para aumentar mis ingresos

Habilidades que necesito en la comunidad.

Cómo ser un consumidor hábil

Cómo desarrollar y utilizar mi conciencia política

Cómo utilizar los recursos comunitarios

El modelo de lección combina técnicas de aprendizaje, asesoramiento y entrenamiento en habilidades. El estudiante va trabajando hacia la consecución de los objetivos a través de cinco fases: 1) estímulo: se presenta el problema, se informa y se provoca una reacción de los estudiantes; 2) evocación: se anima a los estudiantes a que expresen sus opiniones y sentimientos respecto del estímulo (tanto si son favorables como desfavorables); 3) práctica de habilidades: se orienta a los estudiantes para que busquen, o se les proporciona, más información sobre el problema (a través de vídeos, prensa, bibliografía, personas, etc.) para pasar después a practicar las habilidades especificadas en los objetivos de la lección (muchas veces mediante «*role playing*»); 4) aplicación: se ayuda al estudiante a aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en la solución de un problema concreto de la vida real; 5) evaluación: en esta fase se puede utilizar el análisis de vídeos, discusiones, listas de control, entrevista, feed-back por parte del profesor, etc. El objetivo final reside en planificar el desarrollo permanente de la habilidad. Una forma de conseguirlo es animar a los estudiantes a que la enseñen a otras personas.

5.5. Mejora de la autoestima

5.5.1. Autoconcepto y autoestima

El desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la autoconfianza son elementos esenciales del desarrollo personal y por tanto de la tutoría. Algunos autores han sugerido que los términos autoconcepto y autoestima se utilizan a menudo de forma impropia. El *autoconcepto* (*self concept*) es la parte informativa de la concepción de sí mismo; incluye la constelación de elementos que utilizamos para describirnos.

Autoconcepto y autoestima constituyen las dos caras de una misma moneda. El autoconcepto es la parte cognitiva; la *autoestima* (*self-esteem*) es la parte emocional: cómo nos sentimos sobre nosotros mismos. La *autoestima* es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto que se deriva de los sentimientos que uno tiene sobre sí mismo. La autoestima se basa sobre una combinación de informaciones objetivas sobre sí mismo y una evaluación subjetiva de esta información. Se considera que una alta autoestima es una visión saludable de uno mismo. Sentirse satisfecho de uno mismo no significa que no se desee mejorar en algún sentido. Al contrario, las personas que tienen una autoestima elevada generalmente trabajan para mejorar los aspectos más débiles de sí mismos. Por otra parte, una

baja autoestima produce un comportamiento inseguro y desconfiado ante el mundo. Se teme en todo momento que al intentar el contacto con los demás se verá rechazado. Esto puede producir comportamientos de exagerada timidez, por una parte, o agresividad por otra. Una autoestima positiva es un factor importante en el ajuste emocional y social. La autoestima influye en el aprendizaje, rendimiento académico, capacidad para superar problemas personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, favorece relaciones sociales satisfactorias, potencia el plan personal de vida, incide en la personalidad, etc.

El autoconcepto coincide con el «Yo percibido». El «Yo ideal» es una imagen de la persona que uno quisiera ser. Cuando el «Yo percibido» y el «Yo ideal» tienden a coincidir la autoestima es positiva. La discrepancia entre el «Yo percibido» y el «Yo ideal» es lo que produce problemas de autoestima.

Relacionada con el autoconcepto y la autoestima está la *autoconfianza (self-confidence)*, que se concibe como la confianza en las propias potencias. La confianza es un sentimiento de esperanza en las posibilidades de una persona o cosa. La autoestima y la autoconfianza están tan interrelacionadas que en muchos casos se han utilizado como sinónimas. La autoestima se refiere a los aspectos evaluativos o afectivos hacia sí mismo. La autoconfianza contribuye a la autoestima; sin embargo, comportarse con autoconfianza no es equivalente a tener una alta autoestima.

Según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV* (American Psychiatric Association, 2000), son muchos los trastornos mentales donde el déficit de autoestima es considerado como una variable que predispone: trastornos de aprendizaje, tartamudeo, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, ansiedad, depresión, estrés, anorexia, evitación, de consumo de drogas, etc. Todo esto justifica la importancia que se está dando a los programas para el desarrollo de la autoestima.

5.5.2. ¿Cómo educar la autoestima?

Se quiere lo que se conoce. Por tanto, para mejorar la autoestima se recomienda partir del autoconcepto. Si bien hay que reconocer que la mayoría de actividades para el desarrollo del autoconcepto también desarrollan la autoestima.

Algunas pautas generales de actuación para la mejora del autoconcepto del alumnado, a partir de la alabanza y valoración del trabajo personal, son:

- Mostrar en público un buen trabajo del alumno y presentarlo como modelo.
- Animarle en público cuando ha hecho un buen trabajo.
- Pedirle que haga delante de los otros algo que le sale bien.
- Pedirle que haga de profesor de los demás.
- Valorar un logro, por mínimo que sea.
- Animar al alumno en lo que ha mejorado.
- Hacerle comentarios positivos.
- Desterrar toda expresión peyorativa sobre la imagen de un alumno.

- No descalificarle globalmente.
- No poner mote.
- No reprender ni descalificar en público.
- Comprobar si actuar en público le intimida.
- Desdramatizar los fracasos y ofrecer alternativas.

Actividades para la mejora del autoconcepto y la autoestima pueden encontrarse en las obras de Alcántara (1999), Güell Barceló y Muñoz Redón (2000, 2003), López Cassà (2003), Pascual y Cuadrado (2001), Renom (2003), Sureda (2001), etc. Algunos ejemplos son los siguientes.

Actividad: Adjetivos de significado opuesto

Se dan las siguientes instrucciones: “Aquí tienes un listado de adjetivos de significado opuesto. Tienes que marcar en un círculo el número que consideres que te identifica mejor entre los dos opuestos”.

Alegre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Triste
Divertido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Aburrido
Feliz	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Infeliz
Optimista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Pesimista
Pensativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Alocado
Buen deportista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Mal deportista
Rápido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Lento
Ágil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Torpe
Limpio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sucio
Amable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Arisco
Sociable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Solitario
Hablador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Callado
Juguetón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Serio
Colaborador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	No colaborador
Religioso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	No religioso
Creyente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	No creyente
Bueno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Malo
Estudioso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Vago
Ordenado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Desordenado
Atento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Distraído
Trabajador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Perezoso
Cariñoso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Arisco
Tranquilo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nervioso

Abierto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Tímido
Listo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Torpe
Obediente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Desobediente
Sincero	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Mentiroso
Generoso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Egoísta
Atrevido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Miedoso
Preocupado por los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Despreocupado por los demás

Suma los puntos que has obtenido: _____

Haz la siguiente operación 270 – resultado obtenido = puntos.

La puntuación puede oscilar entre cero y 240. Cuanto más alta es, mejor es el autoconcepto. Puntuaciones alrededor de 150 pueden considerarse como normales. No se dispone de baremos oficiales. Por tanto no se puede considerar como un test, sino como un ejercicio para el desarrollo del autoconcepto.

5.5.3. Ejercicio de reflejo

La estrategia de reflejo consiste en que el tutor refleja las cualidades y competencias del educando. El estudiante tiene necesidad de encontrar a otras personas que le reflejen un conocimiento objetivo de sí mismo en el aspecto positivo. Un ejercicio de reflejo es el siguiente.

Toda la clase se sienta en círculo. Se pide a un voluntario que se siente en medio. Todos los compañeros que quieran le expresan alguna cualidad positiva que hayan observado en él. El tutor puede invitar a algún alumno en particular a estar en el centro; debería procurar que estén aquellos más necesitados de aprecio y reconocimiento. El alumno que está en el centro se limita a escuchar en silencio, tomando conciencia de las emociones que le genera lo que le están diciendo. Sólo al final podrá hacer un gesto de agradecimiento y retirarse a su sitio. Conviene que el que está en el centro vaya girándose para poder ver a quién está hablando; el cual debería dirigirle la palabra con franqueza y mirándole a la cara, no de forma distante e indirecta. Hay que cortar cualquier desliz hacia lo negativo. El tutor puede tomar notas de lo que se dice, lo cual le puede descubrir aspectos positivos desconocidos del alumno.

5.5.4. Autoinstrucciones

Es sabido que constantemente utilizamos un lenguaje interno en el cual nos decimos a nosotros mismos cosas; muchas veces son afirmaciones sobre nuestras cualidades o defectos.

Esto constituye una forma básica de construcción de nuestro autoconcepto. En la medida en que estas autoafirmaciones son negativas contribuyen a una baja autoestima.

Por esto, utilizar el lenguaje interior para desarrollar el autoconcepto es una buena estrategia. Consiste en entablar un diálogo consigo mismo, en silencio, en el cual nos decimos las cualidades que tenemos. Pueden ser afirmaciones como: "Soy sincero", "siempre digo la verdad", "soy tolerante", "me puedo controlar", "soy capaz de tolerar la frustración", "soy inteligente", "trabajo lo suficiente", "llevo un estilo de vida saludable", "soy simpático", "soy agradecido", "sé escuchar", "me gusta conocer cosas nuevas", "soy un buen estudiante", etc. Sólo el hecho de decirse a sí mismo afirmaciones de este estilo contribuye a interiorizarlas para incorporarlas a la forma de ser y comportarse. Es un mecanismo que actúa escapando a nuestra voluntad. Este ejercicio ayuda a superar un enfado, recuperar fuerzas para mejorar, animarse ante un desaliento, etc.

Para realizar este ejercicio, el tutor actúa en primer lugar como modelo, utilizando el lenguaje oral. Despues se anima al alumnado a que lo practique en silencio, cada uno por su cuenta. Las autoinstrucciones que se recomiendan hacen referencia a los aspectos que conviene trabajar: "soy responsable", "soy cuidadoso", "soy alegre", "soy pacífico", "soy servicial", "soy colaborador", etc. Para realizar este ejercicio se recomienda tener los dos pies en el suelo, los brazos reposando cómodamente en el respaldo de la silla o sobre los muslos, la columna vertebral derecha y los ojos cerrados. Finalmente se anima a los estudiantes a que lo practiquen en su casa. En etapas posteriores se pueden utilizar las autoinstrucciones para abordar situaciones difíciles o de conflicto.

5.5.5. Bibliografía específica

- Alcántara, J. A. (1999). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redón, J. (2000). *Desconócate a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (Coords.) (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto*. Madrid: CCS.

5.6. Prevención del estrés

Hans Selye (1956) se considera que fue quien introdujo el término **estrés** para referirse a una serie de efectos psicofisiológicos producidos por estados de tensión emocional (ansiedad, angustia) producidos principalmente en el trabajo, y también en la familia.

El mismo Selye introdujo el término *eustrés* («buen estrés») en una entrevista concedida en mayo de 1978 a la revista *Psychology Today*. Con esta palabra se quiere significar que no todo el estrés es malo. No deberíamos intentar evitar todo el estrés, porque esto va a ser imposible. En cambio lo que deberíamos hacer es intentar reconocer nuestras respuestas típicas al estrés. En función de estas respuestas intentar ajustar nuestro estilo de vida. Selye considera que algunas personas son «tortugas», que prefieren paz y tranquilidad; otras son «caballos de carreras» que necesitan un estilo de vida acelerado. La cantidad óptima de estrés necesaria para funcionar mejor es el *eustrés*. El eustrés es distinto para cada persona.

En la prevención del estrés se aplican programas encaminados a enfrentarse con éxito a las situaciones susceptibles de generar estrés. Entre estos programas están el entrenamiento asertivo, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, inoculación del estrés, meditación, relajación muscular, entrenamiento en autocontrol, generar feedback y reforzamiento positivo, ayudar a los individuos a identificar salidas positivas como aficiones, actividades recreativas y de tiempo libre, entrenamiento en el manejo del dinero y control de los gastos, autorecompensar las nuevas experiencias, ayudar a los sujetos a identificar los factores generadores de estrés y desarrollar planes para hacerles frente de forma efectiva, evitar caer en la rutina, establecer relaciones humanas sólidas en el trabajo que favorezcan una interacción positiva, recibir feedback positivo y apoyo moral. En las páginas siguientes se van presentando ejemplos de programas y estrategias encaminadas a la prevención del estrés. Ninguna de estas estrategias funciona siempre y en todas las personas. Por eso se trata de que las personas conozcan diversas estrategias para enfrentarse al estrés de tal forma que puedan utilizar aquellas que se adecuen mejor a su personalidad y a su situación concreta.

Una de estas estrategias es la *inoculación del estrés*. Como su nombre indica, funciona de forma parecida a las vacunaciones, que consisten en inocular una pequeña dosis de la sustancia que puede provocar una enfermedad (virus, infección) para preparar al cuerpo con mayores defensas para cuando realmente se produzca. En la inoculación del estrés se coloca al individuo en situaciones que le provocan estrés; se empieza por situaciones suaves y se va aumentando progresivamente el potencial generador de estrés. Por ejemplo, imaginemos un grupo de profesores que reciben un programa de inoculación del estrés para su docencia con grupos conflictivos. Se empieza por analizar las situaciones generadoras de estrés (estresores), que suelen ser: indisciplina, provocación por parte de algún alumno, falta de tiempo, conflicto con los compañeros, etc. Se ordenan los estresores de menor a mayor potencia. Se empieza por trabajar con los de menor potencia para pasar posteriormente a los más potentes. En cada posible situación se realizan ejercicios de simulación como si se estuviese viviendo la situación real. Es un role playing con otros compañeros que simulan los roles del alumnado conflictivo. Se reviven los sentimientos y emociones que se experimentan en esta situación y se analiza cómo influyen en el comportamiento. Se realiza un entrenamiento en autocontrol y se analiza la mejor forma de resolver el conflicto. Se va practicando a partir de situaciones que son progresivamente más conflictivas hasta llegar al grado máximo. Al final se tiene una mayor competencia para enfrentarse a esas situaciones y prevenir el estrés.

5.7. Reestructuración cognitiva

El objetivo de los programas de reestructuración cognitiva consiste en preparar a las personas para reconocer sus pensamientos derrotistas. De esta forma se posibilita su reemplazo por cogniciones que impulsen a manejar mejor las situaciones de estrés.

Un aspecto del estrés es la naturaleza de los pensamientos y sentimientos. Ejemplos de pensamientos negativos son: todo es inútil, no soy tan bueno como los demás, todo está lleno de problemas insalvables, siempre lo hago todo mal, nadie me quiere, la vida no tiene sentido, no hay ninguna esperanza de que salga bien, todo cuesta demasiado esfuerzo, etc. Se conoce como *errores cognitivos* a la tendencia a generalizar en exceso, a verlo todo negro, sin matices intermedios, a ver las cosas desde un ángulo catastrofista, a llegar a conclusiones precipitadas.

En la reestructuración cognitiva se trata de devolver estas afirmaciones para que sean reconsideradas. Así, por ejemplo, se puede preguntar: ¿Todo, pero absolutamente *todo* es inútil?, ¿realmente *siempre* lo haces *todo* mal?, ¿nadie, absolutamente *nadie* te quiere?, etc. De esta forma el sujeto puede tomar conciencia del carácter absolutista de su pensamiento. Como consecuencia la palabra «*siempre*» suele sustituirse por «con frecuencia»; «*todo*» por «muchas cosas»; «*nadie*» por «pocas personas»; « *nunca*» por «a veces»; «no puedo» por «me sería difícil», etc. En ocasiones es suficiente con subrayar el estilo cognitivo y sus errores. El objetivo es ayudar al individuo para que sepa formularse preguntas que produzcan una reestructuración cognitiva.

Un programa típico puede ser el siguiente: el tutor explica los procedimientos; se identifican los pensamientos derrotistas, a los que corresponden pensamientos positivos que permiten hacerles frente; se entrena a paralizar los pensamientos derrotistas cuando se producen y reemplazarlos por pensamientos positivos; se enseña a reforzarse a sí mismo con autoafirmaciones positivas; se asignan ejercicios para realizar en casa; posteriormente se realizan sesiones de seguimiento.

Un ejemplo de programa de entrenamiento de reestructuración cognitiva ha sido diseñado por Baker y puesto en práctica por Butler (apud Baker y Shaw: 1987: 96-98), con el nombre de «Limpiar nuestro pensamiento». Este programa va dirigido a estudiantes de 14-18 años. Una síntesis de las sesiones es la siguiente.

- 1^a sesión. Introducción y formulación de los objetivos. Administración de un pre-test. Se entrega un documento de 7 páginas titulado (T). Se explica la importancia de controlar los propios pensamientos de cara a tomar conciencia de los pensamientos auto-derrotistas y de la importancia de una auto-mejora consciente de los pensamientos. Se presentan ejemplos de pensamientos auto-derrotistas como por ejemplo «Probablemente voy a estropear este asunto», «¿Y si fulano no me gusta?», «Nunca soy capaz de decir cosas adecuadas cuando estoy con desconocidos»; ejemplos de pensamientos de automejora son «Cuando me encuentre con una persona, voy a ser sencillamente yo mismo», «voy a hablar de algo que me guste».
- 2^a sesión. Se elabora un inventario personal de los propios pensamientos auto-derrotistas. Se realiza un ejercicio consistente en transformar pensamientos o imágenes en frases. Se sugieren pistas para reconocer los pensamientos auto-derrotistas: «tengo mie-

do», «no lo haré bien», «si... sucede, será terrible», «yo nunca...» o «yo siempre...». Seguidamente se presentan preguntas como: «¿me formulo demandas poco razonables a mí mismo?», «¿siento que los demás están aprobando o desaprobando mis acciones?», «¿olvido a menudo que esta situación es sólo una parte de mi vida?». Se sugiere a los alumnos que intenten recordar cosas como si se pasara una película por sus cabezas. Esto sirve para demostrar cómo se transforman acontecimientos imaginados en frases que representan pensamientos auto-destructivos.

- 3^a sesión. Se instruye a los estudiantes a recopilar un listado de pensamientos (o frases) de auto-mejora que podrían utilizarse para contrarrestar pensamientos (o frases) auto-destructivas que se han determinado previamente. Se explica que el tener pensamientos negativos genera sentimientos negativos, mientras que los pensamientos positivos contrarrestan a los negativos. Es imposible tener pensamientos positivos y negativos al mismo tiempo. Por lo tanto, la inducción de pensamientos positivos ayudará a los que los utilicen a enfrentarse a situaciones negativas y a prevenir que éstas les opriman. Ejemplos de pensamientos positivos de auto-mejora son: «lo hago lo mejor que puedo», «no voy a preocuparme de cómo reaccionará la gente», «estoy tranquilo mientras espero esto», «avanzaré paso a paso», «pienso en lo que quiero decir o hacer». Se intenta resaltar las sutiles diferencias entre frases de auto-mejora situacionales («será un reto»), frases de auto-mejora orientadas a la tarea («quiero terminar lo que hago»), frases para enfrentarse al estrés («mantente tranquilo») y de esfuerzo positivo («salió bien», «resulta bonito», «ha sido magnífico»).
- 4^a sesión. Se enseña un procedimiento para cambiar pensamientos auto-derrotistas en otros de auto-mejora cuando toman conciencia de que se encuentran en un proceso de pensamientos negativos. Para ello se incorporan componentes de «imaginación emotiva» y «relajación muscular progresiva» (en los siguientes apartados se exponen estas técnicas). Se realizan prácticas sobre ello.
- 5^a sesión. Se continúan practicando los ejercicios de la sesión anterior, añadiendo un nuevo elemento. Se enseña a reforzar verbalmente los intentos de reemplazar pensamientos auto-derrotistas por otros de auto-mejora que tienen éxito mediante «frases de refuerzo». Son ejemplos: «lo he manejado perfectamente», «no he dejado que las emociones me vencieran», «he progresado y esto me hace sentir bien». Se realizan ejercicios. Se procura que el alumno sepa trasladar estas habilidades a las situaciones de la vida real.
- 6^a sesión. Se practican nuevos ejercicios basados en las experiencias de la vida real de los participantes. Se aplica un post-test.

5.8. Atribución causal

La teoría de la atribución causal trata de estudiar la forma en que las personas explican los hechos que les ocurren. Se basa en dos supuestos: a) la gente realiza atribuciones causales espontáneamente: atribuye relaciones de causa efecto de forma subjetiva; b) las características de estas