

TEMA III

AUTOESTIMA PROFESIONAL Y COMPETENCIAS SOCIOPERSONALES

M. Angeles de la Caba Collado

Departamento de MIDE (Sección de Orientación)

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Universidad del País Vasco UPV-EHU

Correo electrónico: marian.delacaba@ehu.es

Introducción: competencias sociopersonales en el desarrollo profesional

1. Autoestima y competencias sociopersonales

1.1. Importancia de la autoestima

1.2. Definición, componentes y características de la autoestima

1.2.1. Qué es la autoestima profesional

1.2.2. Componentes de la autoestima

1.2.3. Características de la autoestima

1.3. Dimensiones para valorar la autoestima

1.3.1. La autoestima baja

1.3.2. La autoestima alta

1.3.3. Reforzar la autoestima profesional

2. Las relaciones interpersonales en el contexto profesional

2.1. Relaciones personales y profesionales

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

2.2.1. Principios

2.2.2. Analizar la relación

2.2.3. Gestionar los cambios

3. Pautas de orientación para la dinámica relacional

3.1. Ofrecer una relación de apoyo

3.2. Ser modelo de aprendizaje

3.3. Centrarse en lo positivo

Introducción: competencias sociopersonales en el desarrollo profesional

Tener competencias profesionales, en contextos educativos, implica tanto desarrollo personal -conocerse, estimarse en los aspectos positivos y ser capaz de tomar decisiones, regulando cambios- como competencia interpersonal, para relacionarse de forma satisfactoria y eficaz -comunicarse, autoafirmarse y resolver conflictos de forma gratificante para uno mismo y respetuosa hacia la otra parte- y éticas. Por otro lado, las educadoras y los educadores necesitan buenas competencias para gestionar los grupos con los que trabajan, favoreciendo las interacciones positivas dentro de éstos.

Empezaremos por delimitar el papel clave de la autoestima y la autonomía personal, como ejes centrales, para pasar a continuación a analizar el papel de las relaciones interpersonales en el trabajo, como “diferentes” de las relaciones personales. Finalmente, en este tema, se va a analizar el papel educativo, para fomentar competencias sociopersonales en otros, en la dinámica relacional, dejando para el tema siguiente las competencias de gestión de grupos.

1. La importancia de la autoestima en las competencias sociopersonales

La autoestima tienen un importante papel, como mediador en la regulación de las habilidades sociopersonales, tanto de autonomía como de relación interpersonal con los compañeros y con los grupos.

Por una parte, la autoestima incide sobre la autonomía, es decir sobre la gestión de los objetivos que se establecen, las decisiones que se toman, la regulación de las emociones, la tolerancia a las situaciones de frustración, amenaza y estrés. El rendimiento ante las tareas, los modos de actuar y afrontar las situaciones habituales y las más complicadas, así como los contextos que se eligen están estrechamente interrelacionados con la valoración que uno hace de sí mismo, como persona y como profesional.

Por otra parte, cómo se presenta uno ante los demás, cómo se autoafirma cuando se piensa de forma diferente (Castanyer, 2007), qué formas de comunicación o persuasión se eligen, cómo se resuelven los conflictos y las

diferencias dependen, también, en gran parte, de cómo se ve y se valora uno a sí mismo.

La visión y valoración, como persona y como profesional, condicionan, en definitiva, el rendimiento y la eficacia en las tareas, el nivel de satisfacción en las relaciones así como la integración en los grupos. Así, por ejemplo, nadie duda de la incidencia de la autoestima en el desempeño de tareas y hay bastantes trabajos que han puesto de manifiesto la relación entre baja autoestima y dificultades asertividad, para “decir que no” y defender los puntos de vista o para aceptar las críticas, por poner dos ejemplos. También sabemos que la intolerancia a los otros cuando se disminuye la autoestima experimentalmente.

En cualquier caso, no conviene olvidar que la autoestima y las competencias sociopersonales son inseparables de los valores, no sólo personales sino también de los valores de los grupos significativos con los que uno se relaciona.

1.2. Definición, componentes y características de la autoestima.

1.2.1. Qué es la autoestima profesional

La autoestima profesional tiene una cierta conexión con la autoestima personal y con las competencias sociopersonales. Sin embargo, sin entrar a discutir esa opinión que comparten muchos pero que tiene también sus detractores, es interesante no perder de vista la especificidad de la autoestima profesional.

Paradójicamente, la sensibilidad e interés en el ámbito educativo por la autoestima ha sido y sigue siendo grande pero apenas se habla o se investiga sobre la autoestima profesional de los educadores, a pesar de que su papel, a primera vista, parece innegable. Resulta difícil imaginar que una educadora o educador puedan sentir satisfacción con las tareas que realiza si no aprecia lo que hace y si su trabajo es valorado y reconocido. De la misma manera, una falta de estima profesional – conocimiento, valoración de las posibilidades de comunicarse de forma respetuosa o resolver conflictos de forma negociada, teniendo en cuenta los intereses de todas las partes implicadas, cuando no se sientes satisfecho y a gusto consigo mismo, cuando no valora el trabajo que

realiza y siente que es valorado, o cuando no se considera capaz de afrontar las situaciones. Las relaciones con los grupos, la forma de ejercer la autoridad y afrontar los conflictos de disciplina o los problemas de acoso están inexorablemente unidos a la autoestima profesional.

Partiendo de la premisa de que “la autoestima profesional”, es decir la imagen que tenemos como educadores, con nuestras cualidades y limitaciones, la autovaloración de esa imagen y la autoconfianza en el desarrollo de las funciones educativas, es fundamental, pasamos a analizar qué se entiende por autoestima, así como sus componentes y dimensiones.

“Autoestima” es un término muy generalizado que, a veces, es sustituido por “autoconcepto”. Cuando se quiere matizar la diferencia se hace hincapié en que el autoconcepto es la autoimagen y autoestima la valoración de esa imagen que uno se forma sobre sí mismo. Sin embargo, pueden usarse como sinónimos, cuando se plantea que ya hablemos de autoconcepto u autoestima las entendemos como “actitud hacia uno mismo”.

1.2.2. Componentes de la autoestima

La autoestima, entendida como actitud, tiene tres componentes fundamentales:

- Componente cognitivo, de autoconocimiento
- Componente afectivo, de autovaloración
- Componente conductual, de autoconfianza para afrontar las situaciones.

El autoconocimiento es la base de la autoestima. La dimensión cognitiva de la autoestima, o autoconocimiento, es cómo se ve uno a sí mismo, qué autoimagen construye, en definitiva como define “quién soy yo”. Es decir, el conjunto de características que se atribuye, tanto a lo que se refiere a las cualidades y capacidades como a las limitaciones. Una autoestima equilibrada requiere tener una autoimagen positiva pero, también, y sobre todo una imagen “ajustada” de las limitaciones.

A partir de cómo se ve uno a sí mismo, con sus fortalezas y límites, se despliega el componente afectivo, de autovaloración. Algunas de las formas de autodescripción se acompañan de claras autovaloraciones, tales como “ torpe para las relaciones” o “buen profesional”. Otras veces las autodescripciones

parecen neutras pero incluso en esos casos hay valoraciones implícitas. Por ejemplo, si digo “soy lento”, aparentemente no se está dando un matiz de valor pero, a pesar de todo, se producen autovaloraciones que nos hacen sentirnos bien o no tan bien en función de cómo valoremos ser “lento” (lento puedo vivirlo como algo negativo que me dificulta llegar a tiempo a la realización de las tareas pero también como algo positivo que me permite hacer las cosas con más cuidado). Ciertamente, el elemento afectivo o valorativo es inseparable de las expectativas de lo que se considera adecuado. Esa imagen del yo, como lento, se confronta con el “yo ideal”, con lo que se considera deseable. En este sentido, si uno piensa que debería ser rápido, o se siente muy presionado por el contexto para serlo, porque lo que se valora es una rápida producción, y le gustaría serlo la distancia entre la percepción del yo, como lento, y el yo ideal produce una valoración negativa. Si, por el contrario, piensa en el yo ideal la lentitud es un rasgo deseable, la autovaloración será positiva.

La autovaloración de la imagen personal que se tiene sobre los rasgos que le definen a uno como profesional, condicionan la forma en que se comporta, los contextos elegidos y las acciones emprendidas. El nivel de predisposición a los comportamientos de autoconfianza define el elemento conductual de la autoestima y, de ahí, precisamente, su importancia. Tener confianza es creer en la propia capacidad para afrontar las situaciones importantes. El sentimiento de ser competente predispone a pasar a la acción con confianza para poder afrontar los retos.

La autoestima se aprende y se desarrolla. Una autoestima positiva y ajustada surge del sentimiento de ser aceptado por los otros significativos y de ser reconocido como competente. En este sentido, no hay que olvidar que el yo ideal (lo que uno desearía ser) con el que cada cual compara su autoimagen (el cómo se ve) se forja en las relaciones con las personas que son importantes y con las valoraciones sociales.

Por otro lado, la vieja fórmula de autoestima de James () -autoestima = éxitos/preensiones- nos enfrenta a la importancia que tienen las pretensiones o expectativas y la necesidad de que éstas sean ajustadas para poder dejar margen a tener experiencias de éxito y superación de las dificultades u

obstáculos que nos encontramos en el desempeño de nuestra labor profesional.

1.2.3. Características de la autoestima

- La autoestima profesional es un todo organizado de experiencias
- Proporciona un marco de referencia para la percepción, organización e interpretación de las experiencias. No sólo condiciona cómo nos interpretamos, sino también cómo interpretamos a los demás desde nuestro marco de referencia. Si considero que para ser un buen profesional ser rápido es imprescindible para ser productivo y ser productivo es un valor con prioridad, sentirme lento no es indiferente.
- Se genera a través de un proceso de aprendizaje, que es producto de las propias experiencias de interacción con los grupos significativos que son importantes para uno. En este sentido, qué consideran “buen profesional” las personas con las que trabajo, o la imagen que se proyecta en los medios o marcos normativos no es neutral e incide sobre la autoimagen
- Tiene un carácter dinámico, en el sentido de que es susceptible de ser modificado por las nuevas experiencias.
- Actúa como pantalla selectiva, que nos hace marcar prioridades, al igual que los valores. En condiciones estresantes, la pantalla se convierte en una barrera que estrecha el campo perceptual, impidiendo afrontar nuevos retos.
- Tiene una estrecha interrelación con la necesidades personales. Una buena autoestima depende de tener las necesidades psicológicas básicas cubiertas. En este sentido, se puede decir que sentirse seguro, aceptado e integrado en los grupos significativos favorece el autoconocimiento, la autoestima y la autoeficacia
- Es multidimensional. Aunque cabe hablar de una autoestima general, existen múltiples aspectos a considerar ...

1.3. Dimensiones para valorar la autoestima

Hay varias dimensiones básicas que dan una idea de la autoestima, ya sea personal o profesional, (André y Lelard, 1999; Miceli, 2000), tales como la valoración de uno mismo y los demás, la forma de hacer frente a las dificultades y limitaciones, la actitud ante las situaciones nuevas, la forma de abordar los éxitos y los fracasos, el manejo de las críticas o la toma de decisiones.

1.3.1. La autoestima baja

No valoración de uno mismo. La forma en que una persona se valora a sí misma y el grado de aprecio de las cosas que hace bien son un potente indicador de su autoestima. La búsqueda de la información negativa de uno mismo es característica en la autoestima baja.

La infravaloración de la capacidad personal pone de manifiesto una falta de autoestima, si bien las formas de manifestarlo ante los demás pueden variar. Decir “no puedo”, “no sé” pueden ser, efectivamente, manifestaciones de falta de autoestima pero cabe, también, que se muestre con *mecanismos de compensación* o apariencia de autosuficiencia. Hay que tener en cuenta el elemento cultural.

No reconocimiento de los éxitos y de las cosas que se hacen bien. Los aciertos se atribuyen a causas externas (era fácil, fue casualidad...). De esta manera, se limita el papel personal en las cosas que salen bien (yo no tengo ningún mérito...), e incluso se llega a desvalorizar (tampoco es gran cosa). No produce sensación de satisfacción ni emociones positivas.

Falta de confianza ante las dificultades y los obstáculos. Junto a la infravaloración de los logros, el sobredimensionamiento de las dificultades es un rasgo de los problemas de autoestima negativa. La gran inseguridad genera que haya una gran dificultad para mantener los intentos y el esfuerzo por hacer frente a los obstáculos y superarlos.

Dificultades para tomar decisiones. Asimismo, junto con la inseguridad y la falta de estima personal aparecen las dudas y grandes dificultades para tomar decisiones, que pueden llegar hasta el punto de bloquear y paralizar. Con frecuencia se aplazan las decisiones y se manifiesta inquietud ante el

simple hecho de tener que elegir. En el caso de que aparezcan dificultades se renuncia con facilidad o se producen huidas.

Baja tolerancia a las críticas y a los errores. Cuando hay una baja autoestima la persona se ofende con facilidad ante la crítica y se siente rechazada, ya que hay una fuerte ansiedad por cómo le ven y le evalúan los demás.

Dificultades para hacer frente a lo novedoso y los nuevos retos. Observar qué se hace ante las situaciones nuevas puede servir como pista para detectar la falta de autoestima. Cuando la persona no se valora positivamente hay una tendencia a la evitación, e incluso a la huida, porque hay un fuerte miedo al fracaso, por la falta de autoconfianza en las posibilidades de abordar la situación con éxito. No se adoptan riesgos. Junto con la evitación suelen aparecer indicadores de ansiedad excesiva que puede adoptar, sin embargo, formas diferentes.

1.3.2. La autoestima alta

Habitualmente hay una tendencia a pensar que la autoestima que tiene efectos negativos sobre las tareas que se realizan, el bienestar personal y la satisfacción en las relaciones es la autoestima baja. Ahora bien, una autoestima alta puede tener efectos negativos, especialmente si hay un desajuste con la realidad, si el contraste entre la autoimagen y el yo real es muy fuerte. En este supuesto nos encontramos con una supervaloración de las propias capacidades y una infravaloración de las limitaciones, hasta el punto que no se asumen éstas.

La alta autoestima desajustada se manifiesta en *autovaloraciones altamente positivas* sobre la valía personal y juicios estables que varían poco en diferentes circunstancias y con diferentes interlocutores, con lo que tiene de inconveniente de no cuestionarse ni reflexionar sobre la necesidad de cambiar.

Exceso de confianza en la competencia personal. Se tienen poco en cuenta las informaciones negativas sobre uno mismo.

Se filtra lo positivo y hay una cierta impermeabilidad a lo que no se hace bien. Los fracasos no plantean demasiado problema y no sirven para aprender. A menudo, no se siente la necesidad de justificar los fracasos porque se tiende

a atribuirlos a causas externas. La ventaja de tener una coraza ante las dificultades y los obstáculos se contrapone con la desventaja de no ajustarse suficientemente, cuando se requiere, a los contextos.

En la misma línea, hay una *infravaloración de las dificultades*, con una desmesurada confianza en uno mismo y en sus posibilidades. Esto puede implicar no valorar las posibilidades de otros. La persona con alta autoestima puede llegar a cerrarse, excesivamente, a datos e informaciones que son importantes para hacer frente a la situación con éxito.

Poca dependencia de las opiniones de los demás. Por una parte, no se busca la aprobación y, por otra parte, no hay mucha atención a las críticas. Se puede defender enérgicamente de ellas o no hacer caso pero no se siente rechazado ni se cuestiona personalmente. En general, las críticas se tienen poco en cuenta para la autovaloración personal. Si bien esa actitud puede facilitar la resistencia personal también impide mejorar o ajustar lo que requiere cambiarse

Aparente insensibilidad a los fracasos. Por una parte, no tener en cuenta los golpes y los fracasos puede facilitar una buena resistencia a la adversidad pero, por otro lado, la tendencia a externalizar las causas puede llevar a perder el contacto con la realidad.

Las decisiones se toman con facilidad y rapidez, persiguiendo los propios intereses. La persona que tiene alta autoestima se deshace fácilmente de todo aquello que no responde a sus intereses inmediatos y, eso implica, a menudo, una cierta desconsideración de los intereses comunes o de otras personas.

Facilidad para hacer frente a lo novedoso. No se temen las situaciones nuevas, y, mas bien al contrario, se buscan. El riesgo puede no ser valorado por un exceso de autoconfianza. Las conductas de riesgo suelen asociarse a alta autoestima.

1.3.3. Reforzar la autoestima profesional

Aunque no abundan, hay algunos trabajos que abordan cómo mejorar la autoestima de los educadores (Voli, 1996, cap.7), si bien las pautas ofrecidas

no difieren mucho de las que se dan, en general, para mejorar la autoestima personal (André y Lelord, 1999, cap. XI)

2. Las relaciones interpersonales en el contexto profesional

Las relaciones interpersonales son un factor clave en la tarea educativa. Una relación positiva con otros educadores (otros profesionales de la Educación, madres y padres) facilita la búsqueda de alternativas a los problemas que surgen, mientras que, por el contrario, las malas relaciones dinamitan los intentos de solución. Por ello, vamos a analizar algunos elementos que pueden facilitar la reflexión sobre su papel e importancia.

2.1.- Relaciones personales y profesionales

Las relaciones humanas desempeñan un papel clave tanto en el entorno personal como profesional. Hay, sin embargo, diferencias importantes entre las relaciones personales y profesionales (*Wall, 2000*): Las relaciones personales proporcionan apoyo, capacidad de compartir y los sentimientos ocupan un lugar importante. En las relaciones profesionales el trabajo es el principal objetivo, pero está mediatizado por el carácter de las relaciones. En el trabajo se entremezclan las relaciones personales y profesionales. "El único propósito de una relación profesional reside en el cumplimiento del trabajo, mientras que el de las relaciones personales consiste en desarrollar una forma de conexión personal entre la gente. La confusión a la hora de diferenciar las relaciones personales y profesionales es la causa de muchas de las dificultades o las que nos enfrentamos en el ámbito laboral actual. La incapacidad para distinguir con claridad estos dos tipos de relaciones y para conseguir que funcionen con nuestros compañeros menoscaba el trabajo de equipo, echa a perder la satisfacción personal y perjudica el éxito del individuo en el desempeño de su tarea". *Wall, 2000: 36. De hecho un manejo inadecuado, a menudo, genera problemas* y expectativas irrazonables, ya sea por exceso o por defecto. A veces, un exceso de proximidad y vínculos personales genera situaciones emocionales, que complican las relaciones laborales. En el otro extremo, pretender mantener la lejanía "no necesito o no quiero lazos afectivos" es igualmente problemático, por dos razones.

—La distribución y jerarquización del poder es mucho mayor en las relaciones profesionales en comparación con las personales. De hecho, por su propia naturaleza, en las relaciones profesionales las diferencias de poder motivan una parte considerable de las dificultades tanto en la relación como en el rendimiento.

—En las relaciones personales tan sólo nos relacionamos con las personas que nos gustan pero no podemos hacer lo mismo en el trabajo. En una relación profesional tenemos que trabajar con quienes no nos gustan, lo cual genera numerosos problemas, en el desempeño de la tarea y a nivel humano. No cabe duda de que las dificultades para regular de forma adecuada la intensidad y el modo en que lo hacemos es mayor.

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

2.2.- Los procesos de facilitación y mejora de las relaciones interpersonales desde el cambio personal

2.2.1. Principios

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

En este sentido, *se parte de* varios principios básicos:

1. En el ámbito profesional, al igual que en el personal, uno mismo es un agente importante del cambio. Siempre hay algo de lo que hacemos, o no hacemos, que incide. Es decir, se asume que uno mismo tiene ciertas posibilidades de actuar de forma diferente y generar cambios. Es completamente necesario pararse a pensar y calibrar las posibilidades antes de actuar. Desde el punto de vista sociopersonal o emocional, hay dos aspectos a considerar. En primer lugar, conocer los registros y niveles de las relaciones profesionales. En segundo lugar, hay que considerar la historia y el estilo personal ...en el marco de la situación concreta y en el contexto institucional

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

2.2.2. Analizar la relación

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

El punto de partida de una relación satisfactoria es cubrir las necesidades, de las partes implicadas, manteniendo la reciprocidad en el intercambio de ideas y sentimientos. No basta con conocer y atender a las necesidades personales, porque si la otra persona no satisface sus necesidades, antes o después, la relación se deteriora. En definitiva es importante conocer los niveles, analizar los registros y decidir en vez de reaccionar. Así pues, analizar las necesidades y los niveles de la relación, es importante tanto para comunicarse satisfactoriamente como para introducir cambios, cuando detectamos que el nivel de satisfacción o/y eficacia no son los adecuados.

En primer lugar, porque cuando nos comunicamos a diferentes niveles se producen, sin duda, interferencias considerables. Por ejemplo, si mantenemos el simple nivel de las fórmulas de cortesía o de mero intercambio de información cuando un compañero está intentando comunicarse a nivel de sentimientos, porque está muy preocupado con lo que le pasa en el aula.

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

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

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

Para que el cambio sea positivo, es preciso que lo hagamos en función de los límites de la relación y el contexto, siendo conscientes de los riesgos que asumimos *con las decisiones tomadas*. Es preciso *analizar una relación es necesario* considerar las expectativas que tenemos de la relación, y analizar si se ajustan a lo que la otra persona o personas esperan. Además, es importante averiguar qué percepción tienen los demás de nosotros.

Por lo que se refiere a uno mismo

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

Por lo que se refiere al otro, es necesario.

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

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

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

2.2.3. Los cambios en función del análisis de la relación

No personalizar. Asumir la responsabilidad en las dificultades que surgen en las relaciones interpersonales significa estar dispuesto a analizar qué podemos hacer para que las cosas sean de otra manera, sin poner toda la responsabilidad en la otra parte, sin personalizar. Entre las pautas que pueden ayudarnos a no personalizar cabe reseñar una: Centrarse en las intenciones de

la otra parte y no sólo en lo que hace. Es imprescindible separar las intenciones de los comportamientos (como se apunta en el tema de negociación). La lógica personal tiene sus defectos, ya que tiende a personalizar o presuponer mala intención, cuando interpretamos los comportamientos de otros, mientras que, por el contrario, tiende a ser benévola con uno mismo. La razón es simple: puesto que somos perfectamente capaces de ver las intenciones tendemos a ser más benévolo con nosotros mismos que con los demás. Conocer nuestras intenciones no sólo puede hacer que seamos más duros con los otros, sino que puede, además, impedirnos darnos cuenta de cómo nos ven los demás, que se fijan casi exclusivamente en lo que "hacemos" sin considerar las "intenciones". Cuando caemos en la dinámica de la personalización ("el otro es el culpable") se destruyen las posibilidades de la relación... Para ello, es preciso analizar determinados momentos de una relación concretos, y cómo se ha comportado cada parte.

Retroalimentación positiva. La comunicación positiva es otra clave imprescindible para que las relaciones de trabajo funcionen bien. Es necesario que podamos expresar lo que pensamos y sentimos, dando retroalimentación sobre las cosas que no nos parecen bien. Sin embargo, para que la retroalimentación sea realmente facilitadora de una comunicación positiva, es preciso tener en cuenta ciertas pautas de orientación y EXTERIORIZAR lo que pensamos, con sensibilidad hacia la otra parte:

1. Centrarse en la conducta (observable) y no en la personalidad ("has hablado mucho en la reunión" *versus* "hablas demasiado en las reuniones").
2. Describir centrándose en uno mismo, sin evaluar (no te he entendido frente "lo que dices es confuso") para evitar ponerle a la otra persona a la defensiva.
3. Sustituir las enunciaciones en segunda persona por otras en primera (frente a "deja de gritar" ..."cuando me gritas...").
4. Ser concreto en lugar de decir generalidades.
5. Centrarse en las conductas que el otro puede controlar.

De nada sirve hablarle a la gente sobre defectos que no puede cambiar o que escapan a su control.

6. Centrarse en el presente y no en el pasado.

7. Informar de cómo ha sido percibida la comunicación sin dar consejos; es decir, limitarse a dar información y dejándole a la otra persona que decida si tiene que cambiar o no.

8. Tener en cuenta al otro tanto como a uno mismo; es decir, evitar que sea desahogarnos lo que hacemos. A veces estamos más interesados en criticarle al otro que en ayudarle a mejorar.

9. No hablarles a los demás si ellos no quieren escucharnos.

Si el propósito de la retroalimentación es mejorar la eficacia de la comunicación, no tiene ningún sentido que le ofrezcamos nuestra opinión a quien no quiere oírla.

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

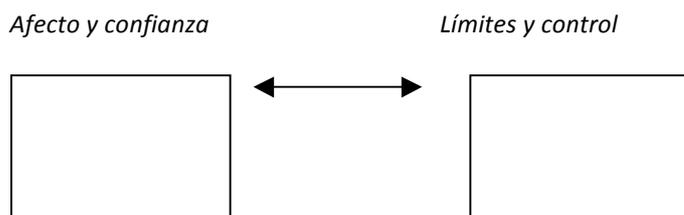
3.El papel educativo de la dinámica relacional: pautas de orientación

Las relaciones personales juegan un papel decisivo no solo en las relaciones con otros educadores, sino también en la dinámica con quienes se trata de educar. Por ello, a continuación se van a analizar las tres pautas de orientación claves para establecer una buena dinámica relacional, desde el punto de vista educativo.



3.1. Ofrecer una relación de apoyo y ser una “persona significativa” que garantiza límites de seguridad.

Educar es, sobre todo, ofrecer una relación de apoyo, que proporcione afecto y permita desplegar la confianza en las propias capacidades y las habilidades necesarias para utilizarlas, al tiempo que se establecen los elementos necesarios de control. Así pues, una relación de apoyo tiene dos ingredientes fundamentales:



Para las y los educadores, ya sea en contextos de relación personal o contextos grupales, implica ser capaz de transmitir afecto y convertirse en alguien en quien se puede confiar, que fija límites y detiene la situación antes de que haya peligro o problemas, que enseña la manera de hacer las cosas correctamente, que quiere que aprenda a hacer cosas solo o sola y estimula para que las haga, que ayuda cuando está en peligro o necesita ayuda (Papphazy, 2006). Todos estos aspectos están estrechamente interrelacionados. Precisamente, no perder del horizonte ninguno de ellos es lo que facilita aprender a ser autónomo y desplegar comportamientos de buenos tratos tanto hacia sí mismo como hacia los otros. Dentro de este marco general, cabe precisar los elementos imprescindibles que debe tener una relación de apoyo, como se puede apreciar en la tabla.

Tabla: elementos de una relación personal de apoyo

Persona significativa	Transmitir aceptación y hacer sentir que se es valioso implica: <ul style="list-style-type: none"> • Compartir tiempo juntos • Llevar a cabo juntos actividades gratificantes • Enviar mensajes de aprecio
Ofrecer ayuda	Puede adoptar distintas formas: <ul style="list-style-type: none"> • Estar presente, acompañar • Escuchar • Ayudar a explorar alternativas <ul style="list-style-type: none"> ○ Estimular el uso del

	<p>pensamiento reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Facilitar el manejo del pensamiento consecuencial: previsión de consecuencias ○ Potenciar la empatía
Establecer límites de seguridad y atender al comportamiento inadecuado	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar rutinas cotidianas • No utilizar estrategias de control basados en el castigo ya sea físico o psicológico (retirada del afecto) • Utilizar estrategias de razonamiento e inducción

En primer lugar, el papel de las educadoras y educadores es relevante en la medida en que lleguen a ser “personas significativas” y no es posible llegar a serlo si no se transmite aceptación. Para percibir que se es valioso hay que compartir tiempos y momentos gratificantes, relajados. Obviamente, resultará imposible sentirse valorado, si no se dedica atención y tiempo. Además, es necesario que en esos momentos compartidos se reciban mensajes positivos sobre lo que uno hace y lo que es. En este sentido, los gestos de aprecio y las palabras de reconocimiento son un ingrediente imprescindible para construir una relación educativa de apoyo.

Saber ofrecer ayuda, sin imponerla, es un importante reto educativo y un ingrediente imprescindible en la relación de apoyo. A veces la ayuda consiste en estar presente o/y escuchar. En otras ocasiones, supone ayudar a explorar alternativas, cuidando que no estemos dando las soluciones (¿qué más podrías hacer?...) y acostumbrarle a utilizar el pensamiento reflexivo para tomar el hábito de pensar antes de actuar (¿qué ventajas tiene? ¿has pensado en los inconvenientes? y prevea las posibles consecuencias de su comportamiento con toma de perspectiva y empatía ¿qué pasará si haces eso?. ¿cómo se sentirá? Desde luego, en otras ocasiones es tomar las riendas y cortar situaciones peligrosas.

Otra función educativa importante es asegurar unos límites mínimos de seguridad y corregir el comportamiento inadecuado. Una parte importante de la relación educativa de apoyo es marcar los límites y delimitar el terreno de juego. No se puede madurar sin límites porque son, precisamente, éstos los que ofrecen el contexto para favorecer el desarrollo intelectual, emocional, social y ético.

Los estudios psicológicos y pedagógicos son tajantes tanto en cuanto a la necesidad de límites como en cuanto a los efectos altamente negativos de los límites rígidos, incoherentes o contradictorios (Lagarrigue, 2001; Heughebaert y Maricq, 2004). Sin embargo, no es fácil mantener el equilibrio entre el polo autoritario, que establece una autoridad indiscutible, de respeto unilateral rígido, y el dejar hacer, que tiene una cierta concepción negativa de los límites y de la autoridad, como supuestos enemigos del desarrollo de la autonomía y la libertad personales.

La dificultad es patente si consideramos cómo las tendencias sociales, e incluso educativas, suelen bascular de extremos autoritarios a extremos totalmente permisivos. Otras veces, la dificultad estriba en que se va oscilando por falta de control y problemáticas de los propios educadores, de manera que no hay límites estables y éstos se modifican, por ejemplo en función del estado de ánimo. En ocasiones, cuando se trabaja en contextos de desprotección social, también puede haber un mal entendido intento de adaptación excesivo al menor, consintiéndole la transgresión, sin apenas darse cuenta.

Los límites de referencia estables son aquellos que ayudan a construir hábitos y rutinas cotidianas que son, precisamente, las que permiten vivenciar una sensación de que “las cosas están bajo control”, aportando seguridad emocional. Hay que tener en cuenta que la estabilidad de los límites y la relación de apoyo se ponen en juego, particularmente, en los momentos en que es preciso corregir los comportamientos inadecuados, donde las estrategias educativas deben transmitir firmeza al mismo tiempo que comunicar aceptación y respeto. Una estrategia puede ser eficaz para mantener el control de la situación pero será poco educativa si solo se tiene en cuenta el control por el control, sin atender a los efectos que produce en el desarrollo personal y social. Tampoco resulta educativo no cortar el comportamiento inadecuado ni tan siquiera cuando los intentos de los o las educadoras sean inicialmente bien intencionadas.

Los resultados de algunas investigaciones (Yarrow, Campbell y Burton, 1968; Saltzstein, 1976; Hoffman, 1987) ponen de relieve que las estrategias de control utilizadas por los y las educadoras favorecen distintos tipos de competencia personal y social:

- Las estrategias de afirmación del poder, fundamentadas, en la imposición de “hacer sin replicar” o “porque te lo mando yo” enseñarán, en el mejor de los casos, a obedecer, pero son altamente cuestionables desde el punto de vista del desarrollo sociopersonal.
- El castigo psicológico y particularmente la “retirada del afecto” como técnica puede ser eficaz para controlar el comportamiento inadecuado pero es claramente inadmisibles como estrategia en una relación educativa de apoyo al desarrollo personal y social, produciendo efectos, en ocasiones, tan nocivos como la afirmación de poder.
- Las estrategias de razonamiento y particularmente las técnicas de inducción que consisten en indicar las consecuencias negativas que tiene la conducta sobre otros, pueden estimular la capacidad para empatizar y ser sensible a las necesidades de los otros, siempre que no se utilicen en contextos que retroalimenten la culpabilidad o el miedo.

Las estrategias de razonamiento e inducción son, claramente, las únicas que cumplen los objetivos, en el sentido de favorecer autonomía y buenos tratos. Sin embargo, hay que tener cuidado y no creer que “razonar” es suficiente para controlar el comportamiento inadecuado. En muchas ocasiones, y sobre todo, cuando se trata de abordar comportamientos peligrosos o inadecuado para el menor o/y para los compañeros el uso del razonamiento debe ir acompañado de la adopción de otras estrategias (ver capítulo siguiente)

2.2. Ser modelo para el aprendizaje de competencias de comunicación básicas.

Partiendo del marco de una relación de apoyo la educadora o el educador tienen un importante papel como modelo de aquellas competencias que se desea potenciar porque parece estar muy claro que se aprende, fundamentalmente, a través del ejemplo y que imitamos aquello que vemos más que lo que nos dicen. Es necesario facilitar el aprendizaje de competencias, siendo modelo y dando pautas sobre la forma de hacer las cosas.

De hecho, las incoherencias y contradicciones graves no sólo cuestionan a los educadores como modelos de referencia sino que dañan la relación educativa. De todas las maneras, no hay que olvidar la importancia de la enseñanza directa, comentando y detallando lo que se espera que hagan (Lickona, 1992), máxime cuando hay fuertes dificultades emocionales y sociales en el desarrollo. En cualquier caso, es imprescindible que lo que se pide se corresponda con lo que uno mismo hace. En ese sentido, hay que revisar las estrategias que se utilizan.

En cuanto a las estrategias a las que los y las educadoras deben prestar especial atención en una relación de apoyo cabe destacar la escucha activa, las estrategias de comunicación para solicitar cambios y las estrategias de autoafirmación (Kaplun, 1997; Costa, 1991; McRae, 1998; Cungy, 1999), cuyas condiciones de eficacia se apuntan en la tabla.

Tabla: Principales estrategias de comunicación que permiten actuar como modelo de competencia.

Escucha activa	Estrategias de comunicación para solicitar cambios	Estrategias de autoafirmación (petición, decir no, hacer críticas)
<p>-Parfrasear, resumir sin repetir mecánicamente: “si te he entendido bien”...</p> <p>-Traducir los sentimientos implícitos que no se expresan con palabras dando oportunidad de corregir nuestra interpretación, es decir verbalizando - “Me parece que estás triste”- o preguntando: ¿estás preocupado?</p> <p>-Utilizar preguntas abiertas que facilitan la clarificación y ayudan a la autoexploración: ¿qué te gustaría hacer?</p>	<p>Usar <i>mensajes tú</i> para reconocer lo positivo.</p> <p>Usar <i>mensajes yo</i>, enviados en primera persona, para hacer críticas o solicitar cambios</p> <p><i>Estructura básica de un mensaje yo</i></p> <p>1)descripción de la situación: “cuando...”</p> <p>2)expresar las consecuencias que tienen el comportamiento</p> <p>3)delimitar las razones</p> <p>“porque”</p>	<p>Estrategia asertiva simple</p> <p>“me gustaría que te sentaras para que podamos leer el cuento” (es recomendable hacer la petición y dar la razón)</p> <p><i>Estrategia asertiva empática</i></p> <p>Empatizar + petición asertiva si se quiere facilitar la conexión</p> <p>“Entiendo que estés un poco cansado pero tenemos que terminar de leer el cuento”</p>

<p><i>Evitar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • interrumpir continuamente • minimizar el problema, • juzgar o moralizar • pretender que sabemos sin escuchar • contar la propia historia sin haber terminado de escuchar 	<p><i>Con los más pequeños:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) descripción de la situación 2) consecuencias (me siento) <p><i>Evitar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay que tener cuidado y evitar usarlos en situaciones donde la emoción es fuerte. • Calmarse antes de utilizar un mensaje yo 	<p><i>Estrategia asertiva con mensaje yo</i></p> <p>mensaje yo + petición asertiva</p> <p>“cuando estamos leyendo el cuento y te levantas nos distraemos. Por eso, necesitamos que estés sentado”</p> <p><i>Evitar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evitar utilizar estrategias de asertividad simple • Utilizar, preferentemente, estrategias de comunicación facilitadora, salvo que haya que cortar un comportamiento que ya se ha intentado corregir previamente.
<p>Código no verbal. Clave en todas las estrategias puesto que en caso de contradicción entre el código verbal y no verbal prevalece el mensaje recibido por el no verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> -mantener el contacto visual -tono relajado -posición corporal de atención -evitar hacer otras cosas al mismo tiempo. 		

La escucha activa es la competencia básica de una relación de apoyo y una de las competencias básicas a estimular. Consiste en saber reflejar lo que se nos dice, aún cuando no se exprese verbalmente, haciéndole sentir a la otra persona que entendemos sus motivos. Desde el Humanismo se ha hecho hincapié en que, como estrategia psicológica y educativa, implica la capacidad de interpretar y manejar tanto el código verbal (lo que se dice con palabras) como el no verbal (lo que expresamos con la mirada, los gestos y el cuerpo). Para utilizar adecuadamente esta estrategia, por un lado, es necesario

verbalizar y resumir dando posibilidades de que nos corrijan lo que no hemos entendido (“si te he entendido bien”, “piensas que”...) así como, por otro lado, evitar mantener actitudes verbales (“lo que te pasa”...) o no verbales (impaciencia...) que dificultan la comunicación, tales como interrumpir o contar la propia historia mientras se escucha. En una relación educativa de apoyo la escucha es un instrumento poderoso para favorecer cambios y hay que evitar la tendencia a pensar que ya lo sabemos todo sobre lo que nos dice.

Las estrategias de facilitación de la comunicación para manifestar que algo no nos gusta o no estamos de acuerdo y solicitar un cambio de conducta son también decisivas, especialmente en aquellos ámbitos más delicados, tales como hacer y recibir críticas, manejar y controlar las emociones o corregir el comportamiento inadecuado.

Es importante adecuar el tipo de mensaje en función de que vayamos a comunicar algo positivo o negativo. Mientras que la comunicación con “mensaje tú”, que se construyen en segunda persona “tú nos has ayudado...”, “tienes una sonrisa muy bonita”, es muy adecuada para aquellas situaciones en que queremos reconocer y destacar aspectos agradables, no lo es cuando estamos molestos o queremos expresar una queja.

Cuando se resalta algo negativo, es muy probable que un mensaje construido en segunda persona “tú eres”, “ lo que tú haces...” se convierta en un instrumento para descalificar, criticar, culpabilizar o acusar, con el consiguiente deterioro de la relación de apoyo. En esas situaciones es más educativo valerse de la estrategia de los “mensajes yo” que se construyen en primera persona, centrándose en expresar las opiniones, deseos, sentimientos personales, exponiendo las circunstancias que molestan así como los sentimientos que generan en vez de centrarse en los motivos o intenciones del otro, que suelen convertirse en descalificación o acusación.

Un “mensaje yo” responde a la estructura “cuando tú haces/dices...consecuencias (me siento)/ porque”. Así por ejemplo decir “cuando te levantas y gritas me pongo nervioso porque nos desconcentramos” es probablemente mucho más fácil de entender, sin sentirse atacado, que “calla y siéntate”. En cualquier caso, no hay que olvidar que los elementos no verbales, como el tono de voz, son cruciales y por ello nunca se debe utilizar

“un mensaje yo”, si antes uno no se ha tranquilizado, porque se expresaría el enojo con la comunicación no verbal, convirtiendo lo que aparentemente es un mensaje yo, centrado en uno mismo en un mensaje tú descalificador y bloqueador de la relación.

Las estrategias asertivas, que consisten en decir de forma clara lo que se piensa y siente, son también estrategias útiles de comunicación en situaciones en que las y los educadores tienen que autoafirmarse, siempre y cuando presten atención no sólo a lo que dicen sino también a cómo lo dicen. Así, por ejemplo, se puede decir “quiero que te sientes para poder seguir leyendo el cuento”. Probablemente, ese mensaje aparentemente correcto se convertirá en agresivo si utilizamos un tono de enfado o ironía, o si la mirada expresa furia o desafío. Sin duda, el límite entre la asertividad y la agresividad se decide la mayor parte de las veces en el terreno de la comunicación no verbal.

La expresión asertiva simple que se limita a manifestar la opinión, aún siendo respetuosa y adecuada desde el punto de vista del código no verbal, es susceptible de ser interpretada, como agresiva, con cierta facilidad, más si el interlocutor o interlocutora tiene dificultades socioemocionales, lo cual es algo que, prácticamente, ocurre siempre que trabajamos con menores en situación de desprotección social. Por ello, puede ser muy útil combinarla con las estrategias de comunicación facilitadora. En este sentido cabe destacar dos estrategias útiles a la hora de hacer una petición, y especialmente solicitar un cambio de conducta o decir que no.

- 1) La respuesta asertiva empática, que comienza con un reconocimiento de los motivos del otro, de acuerdo al formato “entiendo que...”, antes de expresar de forma asertiva lo que se quiere o se pide es útil para solicitar cambios, dando pautas concretas de lo que se pide. Además, saber empatizar con los motivos facilita la relación. Así, por ejemplo, “Entiendo que tienes ganas de salir pero necesitamos que te sientes para poder terminar la tarea y poder salir. Sientate, por favor”
- 2) la respuesta asertiva que se expresa a continuación de un mensaje yo también es muy educativa para solicitar cambios

de conducta, puesto que no culpabiliza y se centra en describir la situación así como lo que se espera. Así, por ejemplo, “Si te levantas y le quitas las tijeras, sin pedirselas, cuando estais haciendo el mural en grupo, el compañero al que se las quitas se siente molesto y empezáis a discutir. Pídeselas por favor y espera a que te las de”

En cualquier caso, hay que matizar que la estrategia más adecuada está en función del contexto. Es necesario tener en cuenta la situación. Está claro que las respuestas asertivas que combinan estrategias de comunicación facilitadora son muy útiles la primera vez que se solicita un cambio de comportamiento. Por el contrario, cuando ya se ha solicitado previamente y se mantiene la conducta no tiene sentido empatizar con el mal comportamiento con una estrategia asertiva empática o con mensaje yo. En esos casos, hay que utilizar peticiones asertivas simples, independientemente, de que deban combinarse con otras medidas de control.

Las estrategias de afrontamiento en situaciones de tensión o conflicto son también decisivas. A menudo, suelen ir acompañadas de mecanismos psicológicos, de ignorar al otro o suprimir-negar el conflicto que resultan nocivas. Por otro lado, no sirven todas las estrategias de afrontamiento si pretendemos que la relación sea educativa. En este sentido, es fundamental ser capaz de autocontrolar los impulsos y no ser un modelo de impulsividad. Esto es importante para cualquier educador que lleve un grupo pero lo es aún más si los menores con quienes trabajamos tienen, en su mayoría, problemas de impulsividad y descontrol. Ver nuestra capacidad para controlarnos les enseñará pautas.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que tan importante o más que conocer las estrategias es saber valorar cuándo utilizarlas. No cabe decir, aunque a primera vista pudiera parecerlo, que una estrategia de comunicación o de asertividad es siempre lo mejor. En este sentido, hay varias consideraciones que es preciso tener en cuenta en el trabajo con grupos educativos de menores y en general con cualquier grupo humano.

- 1) En ocasiones hay estrategias, como aplazar, ignorar, suavizar o utilizar el sentido del humor (que no el sarcasmo) que son

más adecuadas para afrontar la situación que una estrategia asertiva.

- 2) En otras ocasiones las estrategias de comunicación pueden resultar claramente desaconsejadas. Por ejemplo, se puede estar reforzando un comportamiento inadecuado al utilizar la escucha activa ante un comportamiento de búsqueda de atención. Asimismo, un mensaje yo tendrá sentido cuando estamos solicitando un cambio de conducta, para hacerlo de forma respetuosa, e intentando que se empaticice o conecte con nuestras necesidades sin que se tenga que sentir atacado, pero no tendrá ningún sentido si ya se le ha dicho o si precisamente lo que se hace es atacar intencionadamente.
- 3) Es preciso prestar atención a las variables situacionales y contextuales, sin olvidar que utilizar estrategias de comunicación y negociación no implica que con ellas sea suficiente, en situaciones en que se trata de controlar un comportamiento inadecuado. En esos casos, además de las estrategias de comunicación y asertividad es necesario utilizar estrategias de resolución de conflictos de disciplin

Utilizar estrategias de comunicación facilitadora, de forma espontánea, es una forma modelar que las personas con las que trabajamos se acostumbren a un estilo de comunicación. Ser modelo es una opción y una alternativa frente a la extendida costumbre de “enseñarlas como lecciones”...diciéndoles qué tienen que decir o cómo. Es cierto que hay materiales muy interesantes que se pueden adaptar y utilizar para enseñárselas pero hacerlo así nos parece que aumenta la posibilidad de ser coherente, permitiendo dedicar el tiempo a otras actividades con menor ingrediente de “artificialidad”. En cualquier caso, son claramente compatibles.

2.3.- Centrarse en lo positivo

Todos hemos tenido oportunidad de experimentar que estamos más abiertos a aprender y revisar nuestros comportamientos cuando quien nos lo

pide utiliza adecuadamente los estímulos sociales, tales como sonreír, dar aprobación, compartir un momento agradable o tener en cuenta nuestras propuestas. De alguna manera, eso permite sacar lo mejor de uno. En consonancia con estas experiencias cotidianas, desde los planteamientos psicológicos y educativos se pone de relieve la importancia de centrar la atención en lo que se hace bien con el fin de incentivarlo, reforzarlo y estimularlo. Esto no quiere decir, en absoluto, que nos volvamos ciegos ante los comportamientos inadecuados, pero sí que es preciso esforzarse en buscar lo positivo.

En este sentido, tres son las estrategias fundamentales que se proponen: los incentivos, los refuerzos sociales y la estimulación. No se trata de estrategias aisladas sino estrechamente interrelacionadas. La estimulación es una estrategia general y el planteamiento global, dentro del cual cabe incluir el uso de incentivos y refuerzos.

Cuando las y los educadores tienen que trabajar en contextos grupales donde hay personas con una larga historia de interacciones sociales negativas atender a lo positivo, que es fundamental en cualquier grupo, cobra una especial relevancia pero también una mayor dificultad, por lo cual es necesario no sólo conocer y manejar adecuadamente las estrategias sino también prever los obstáculos para afrontarlos. Mantenerse en una actitud positiva e interpretar adecuadamente la dificultad ayudará a ir rompiendo el guión negativo de experiencias previas. Para ello, es preciso tener un conocimiento muy concreto y detallado de lo que les cuesta y sus dificultades.

El incentivo es una estrategia útil cuando se pretende generar una conducta positiva que todavía no ha tenido lugar y que responde a la fórmula "si...entonces". Por ejemplo, si nos hemos dado cuenta de que le gusta un tipo de actividad podemos proponerle hacer lo que en principio no le gusta tanto o le cuesta y después llevar a cabo la actividad que es de su gusto. Es fundamental tener en cuenta cuáles son sus dificultades para no utilizar incentivos inalcanzables, que únicamente aumentarán su frustración y su percepción de falta de competencia. Por ejemplo, una situación habitual en los grupos de menores suele ser la dificultad para permanecer sentado atendiendo una actividad. Es interesante saber cuánto tiempo está sentado antes de

empezar a ponerse nervioso, levantarse, deambular por la sala y empezar a molestar a los otros grupos. A partir de aquí podremos concretar cómo incentivarle teniendo en cuenta que el tiempo propuesto debe estar dentro de lo que es capaz de hacer sin dificultad y que, después, ya tendremos posibilidad de ir aumentando. Así, si sabemos que a los diez minutos empieza el baile por la sala podemos incentivarle proponiendo una actividad que no le gusta demasiado- leer- pero dentro de un tiempo que sabemos que está dentro de sus posibilidades (5 minutos): *“Primero vamos a leer esta pequeña historia y luego vamos a jugar a ese juego que tanto te gusta”* o *“si terminamos de hacer todas las fotos para el mural podremos salir a jugar un rato”*.

Sin duda, incentivar es una estrategia básica de motivación cuyo uso exige atender a ciertas condiciones de eficacia. En primer lugar, si bien no se descarta el uso de incentivos materiales es importante no perder de vista que son los incentivos sociales los que tienen un verdadero papel educativo y que, por tanto, el uso de los incentivos materiales debe ocupar un papel complementario y mínimo. En segundo lugar, conviene recordar que se trata de incentivar la conducta positiva pero que no se debe utilizar para acabar con un comportamiento inadecuado, puesto que existe el riesgo de que se produzca una asociación nada educativa. Finalmente, es decisivo que sean los educadores quienes establecen la condición motivadora y no al revés.

La estrategia de “refuerzo” (Bandura, 1987) consiste en prestar atención y premiar un comportamiento positivo que acaba de tener lugar. Es decir, en este caso la intervención educativa tiene lugar una vez que ya se ha producido el comportamiento que deseamos potenciar. Por ejemplo, si un chico acaba de darse cuenta de que otro compañero acaba de tropezarse y le ayuda, cuando nos acercamos le decimos “gracias, Jon”. El reconocimiento puede actuar como reforzador del comportamiento, en este caso, de ayudar, al tiempo que aumenta la sensación de tener un lugar en el grupo donde se le reconoce lo que hace bien.

La diferencia entre la estrategia del incentivo y la del refuerzo radica en el momento de uso. El incentivo se usa antes y el refuerzo después. Al igual que sucede con el incentivo, es importante tener en cuenta que los reforzadores más educativos son los sociales, es decir aquellos que se basan

en prestar atención, reconocer, valorar o llevar a cabo una actividad gratificante.

En la relación grupal, en no pocas ocasiones se pueden utilizar incentivo y refuerzo conjuntamente. Es muy útil como incentivo una actividad que o bien sabemos que es gratificante o bien que ha sido propuesta por el propio interesado para facilitar la realización de otra que resulta más costosa. Llevar a cabo esa actividad con los compañeros resulta, a su vez, altamente gratificante y refuerza tanto la conducta de espera y demora de la gratificación, como de control de la impulsividad.

“En algunas ocasiones, se le planteaba alguna actividad y él optaba por otra. Le decimos que su actividad la dejamos para luego y acepta bien el cambio. Realiza la actividad y después jugamos todos a su propuesta. Disfrutó y se le veía contento”

Sin embargo, hay un aspecto que es clave en el uso correcto de la estrategia del refuerzo. Fijarse en lo que sucede con el comportamiento en el futuro es la única manera de saber si realmente se está utilizando adecuadamente. Sólo cabe hablar de refuerzo si la conducta que se desea reforzar se mantiene y/o aumenta. Es preciso entender que las personas tendemos a repetir aquellos comportamientos que van seguidos de consecuencias gratificantes o que terminan con la eliminación-avoidance de consecuencias que son desagradables. A menudo, educadoras y educadores no reparamos en que se provoca un efecto muy diferente al deseado. Así por ejemplo, si le decimos a un chico que ha recogido las cosas con las que han estado jugando en el grupo: “bien, ...” pero observamos que deja de hacerlo, no cabría hablar de que nuestro reconocimiento ha funcionado como un refuerzo. Imaginemos que se siente incomodo porque sus compañeros le han llamado “pelota”. Las interacciones son complejas y las reacciones de las educadoras y educadores pueden estar compitiendo con otras, tan poderosas o más. Ello hace que en ocasiones se tenga intención de reforzar y, en realidad, se esté castigando o viceversa. Las rabietas son una situación que se debe atender especialmente tanto en la relación directa como en el grupo. Prestarles atención y que el menor o la menor consigan lo que quieren son un refuerzo del comportamiento inadecuado. A menudo, no se repara, por ejemplo, en que con

una rabieta el niño o la niña consigue lo que quiere, con lo que se incrementa la posibilidad de que se utilice, en el futuro, el mecanismo de coger una rabieta para conseguir lo deseado.

El uso de incentivos y refuerzos, en cualquier caso, debería llevarse a cabo dentro de un planteamiento de estimulación (Dinkmeyer, 1977, 1985), que consiste en ayudar a fortalecer la confianza y la capacidad de hacer por uno mismo. Desde el punto de vista de favorecer la autonomía, la autoestima y los buenos tratos se trata, más concretamente, de potenciar la confianza en las propias capacidades para hacer las cosas e interaccionar de forma gratificante con los otros, afrontando las dificultades. Estimular es animar a hacerlo por uno mismo y confiar en que puede hacerlo, estando presente para apoyar, inicialmente, e incluso dando pequeñas pistas o ayudas si es preciso o notamos bloqueo.

La estimulación es una estrategia clave que puede englobar los estímulos y los refuerzos, atendiendo, reconociendo y valorando tanto los pequeños éxitos como los esfuerzos, considerando los errores como parte del proceso de aprendizaje. Exige educativamente no caer en la tentación de creer que “ayudar” es hacerle las cosas y eliminarle los obstáculos. Con ello le estaríamos privando de la experiencia de éxito ante las dificultades que favorece tanto la autoestima como la autonomía. Estimular es acompañar, más de cerca o más de lejos, animarle a que puede hacerlo y apoyarlo en los pequeños pasos. Estimular es ser consciente de que el uso de incentivos y refuerzos tienen que estar al servicio del aprendizaje de autorregulación y de no para favorecer la autocomplacencia o la cultura del individualismo donde todos están pendientes de la satisfacción del más mínimo deseo del menor.

A la hora de llevar a cabo la estimulación hay algunos aspectos a tener en cuenta:

- 1) valorar positivamente lo que se hace bien. Ante un “no puedo”, “no se” o sencillamente quedarse quietos sin empezar cabe estimular y animar, confiando en su capacidad para hacerlo. Una vez que se realiza el reconocimiento verbal o una sonrisa bastan para valorar lo realizado y reforzar la auconfianza en poder hacerlo sin ayuda.

2) insistir en el esfuerzo y en los avances, para lo cual es importante que las comparaciones no se hagan con respecto a los demás sino con respecto a uno mismo. Es posible que no haya conseguido hacerlo bien pero es ahí donde debería estar el educador o educadora para subrayar que se ha mejorado con respecto a lo que hacía antes o que se ha esforzado.

3) para corregir, señalar errores o comportamientos inadecuados centrarse en el comportamiento y nunca en la persona, puesto que sería una manera de desvalorarla o descalificarla. Esto no significa, en absoluto, que se tenga que decir que algo está bien cuando no lo está

Otro elemento muy interesante es implicar al propio niño en la toma de decisiones y contar con él para decidir los incentivos o los refuerzos. La razón es clara. Se trata de que aprenda autonomía y autocontrol, desde las cosas pequeñas y cotidianas. Lo mejor es hablar con ella o él sobre lo que hemos observado y preguntarle los motivos así como establecer con él qué hacer para mejorar la situación. Así, si sabemos que no aguanta más de cinco minutos, le podemos decir:

“Sé que te cuesta estar mucho rato seguido estar sentado. He notado que cuando estás cinco minutos empiezas a levantarte ...¿Qué se te ocurre que podríamos hacer?”.

Cabe prever que en algunos contextos educativos (menores de desprotección...) puedan llegar a quedarse totalmente bloqueados ante el hecho de que se les consulte...pero se puede lanzar alguna idea y pedirles más. Se concreta un plan sencillo de tiempo y modo, donde son claves los refuerzos, que se va revisando. Decirles a los padres cuánto se ha progresado es una alternativa interesante.

En cualquier caso, se utilicen incentivos, refuerzos o estimulación, tanto a nivel individual, como grupal, o impliquemos al propio menor, lo decisivo es preguntarse qué es más adecuado en la situación concreta. Es cierto que, muchas veces, actuamos de forma espontánea y no se prevé. Lógicamente hay que ser espontáneo porque no cabe pensar que racionalicemos a priori todas las actuaciones. Sin embargo, valorar la espontaneidad no debe llevarnos a olvidar que planificar un sistema de lo positivo es fundamental,

máxime si existen dificultades serias. Conviene hacerse una serie de preguntas (¿cuáles son las actividades que más agradan al menor?...), para observar y recabar información, que pueda ayudar a saber qué incentivos y qué refuerzos pueden ser más eficaces, así como las áreas de dificultad donde convendrá estar atento a un plan de estimulación.

Referencias bibliográficas

André, C y Lelord, F (1999). *L'estime de soi*. Paris: Odile

Castanyer, O (2007). *Yo no valgo menos*. Bilbao: Desclée

Costa, M.L y López. Ñ-F (1991): *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales

Cungy, C (1999): *Saber afirmarse: el entrenamiento asertivo*. Bilbao: Mensajero

Hadinger, B (2008). *Aprender a vivir*. Madrid: Oniro

Henderson Grotberg, E (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa

Heughebaert, S y Maricq, M (2004). *Construire la non violence*. Bruxelles: De Boeck Université

Hoffman (1987): The contribution of empathy to justice and moral development en Eisenberg, N.E y Straeger, S (ed.): *Empathy and its development*. New York: CUP

Kaplun, M (1997): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: de la Torre

Lickona, T (1992): *Educating for carácter*. New York: Bantam Books

McRae, B (1998): *Negotiating and influencing skills*. California: Sagealth Education Authority

Miceli, M (2000). *La autoestima*. Madrid: Acento

Paphazy, J.E (Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción en Henderson

Saltzstein, H.D (1976): Social influence and moral development. A role perspective on the role of parents and peers” en Lickona (ed). *Moral development and behaviour*. New york: Holt

Vaello, J (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Grao

Wall, B. (2000): Las relaciones humanas en el trabajo. Barcelona: ONTRO. 50-51

Voli, F (1996). La autoestima del profesor. Madrid: PPC

Yarrow, M.R; Campbell, J.D y y Burton, (1968): *Child rearing: an inquiry into research and methods*. San Francisco: Jossey-Bass