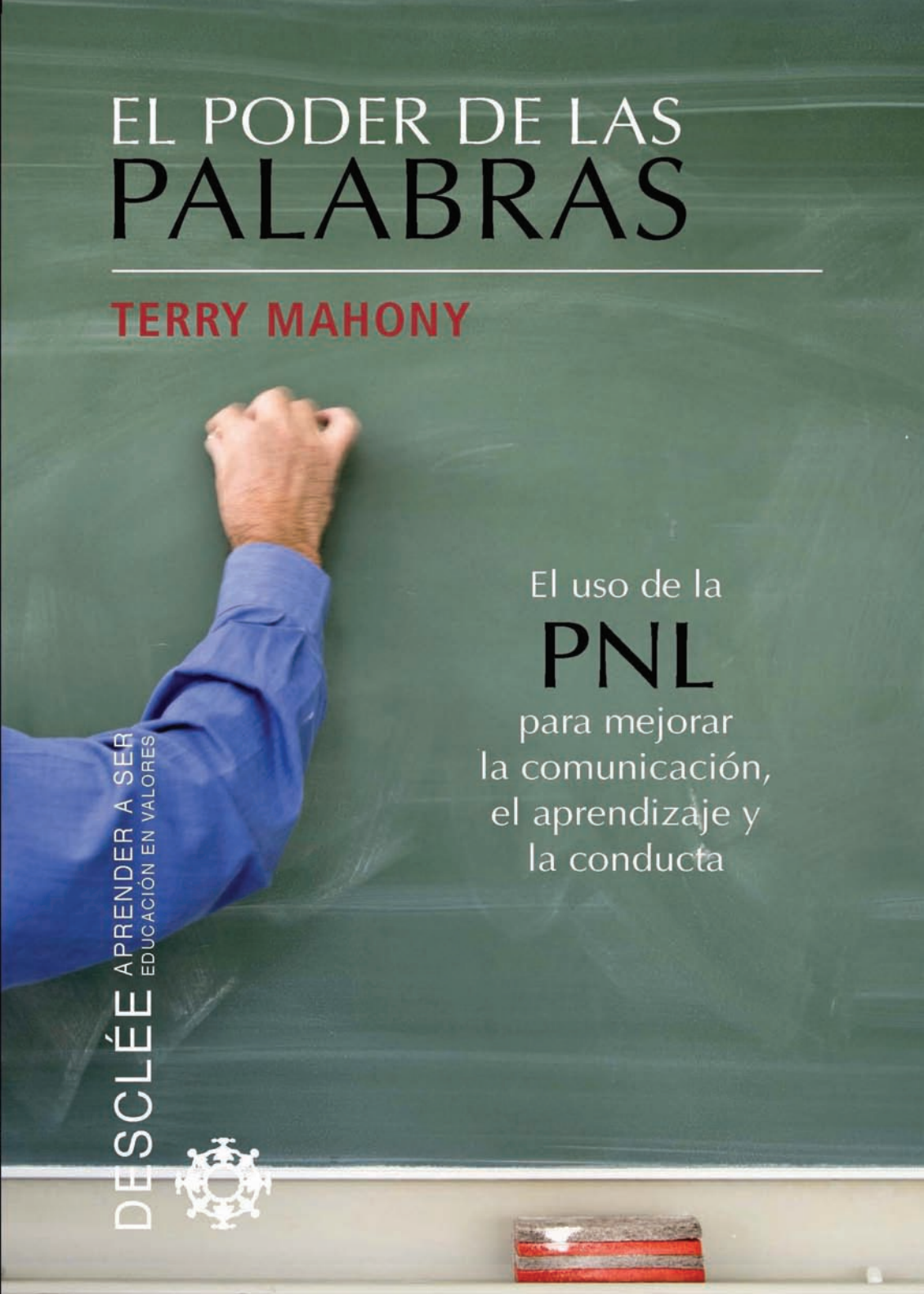
EL PODER DE LAS PALABRAS

TERRY MAHONY



El uso de la

PNL

para mejorar
la comunicación,
el aprendizaje y
la conducta

DESCLÉE APRENDER A SER
EDUCACIÓN EN VALORES

EL PODER DE LAS PALABRAS

El uso de la PNL para mejorar la comunicación, el aprendizaje y la conducta

Terry Mahony

EL PODER DE LAS PALABRAS

El uso de la PNL para mejorar la comunicación, el aprendizaje y la conducta



Desclée De Brouwer

Título de la edición original:
Making Your Words Work.
Using NLP to Improve Communication Learning & Behaviour
© Crown House Publishing, Carmarthen. Wales, UK, 2007

Traducción:
Guillermo Lapiedra Gutiérrez

© Terry Mahony, 2007

© EDITORIAL DESCLÉE DE BROUWER, S.A., 2009
Henao, 6 - 48009 BILBAO
www.edesclee.com
info@edesclee.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.
Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos –www.cedro.org–), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Impreso en España - Printed in Spain
ISBN: 978-84-330-2305-6
Depósito Legal: BI-611/09
Impresión: RGM, S.A. - Urduliz

Para Danielle y Catherine, que me animaron
a escribir este libro y contribuyeron a él.

índice

PREFACIO 17

INTRODUCCIÓN 25

PRIMERA PARTE:
¿QUÉ VOY A APRENDER?

1. ELEMENTOS GENERALES DE LA PNL 33
   El paradigma de la PNL: los principios que guían una gestión excelente de la conducta 35
   Algunos de los elementos fundamentales de la PNL 39
      1. El modelo simple de comunicación de PNL 39
      2. Los niveles del significado 43
      3. Esquemas motivacionales 47
   Conclusiones 62
   Fuentes y sugerencias para seguir leyendo 67

2. ¡CUIDADO CON SU LENGUAJE! 69
   Pautas lingüísticas 69
      Las pautas de habla que cada uno prefiere 71
   Aprender de la experiencia 75
      Visual 81
      Auditivo-tonal 82
      Auditivo-digital 82
      Cinestésico 82

Guerra y paz –rapport y discordia 83
Maneras de mejorar el rapport 83
Armonía lingüística 86
Conflicto y discordia 88
Recuperar el rapport –la mediación 90
"¿Qué es lo que motiva a este alumno?".–Estrategias en PNL . . . 93
Conclusiones 105
Fuentes y sugerencias para seguir leyendo 105

SEGUNDA PARTE:
¿POR QUÉ DEBERÍA APRENDERLO?

3. ¿QUÉ ESTÁ SUCEDIENDO EN LAS AULAS? 109
La gestión de la conducta 111
Disciplina versus counseling 115
La psicología de la conducta y del aprendizaje
–una caja de herramientas llena de ideas y prácticas 118
La investigación científica sobre el cerebro 139
Inteligencia emocional –para usted y para ellos 144
El profesor como entrenador 148
Conclusiones 156
Fuentes y sugerencias para seguir leyendo 158

TERCERA PARTE:
¿Y CÓMO LO HAGO?

4. TODO ESTÁ EN LA MENTE 161
Vayamos directamente al grano –el metamodelo del lenguaje . . 162
Presuposiciones 165
Nominalizaciones 167
Desarrollando el "Mago Merlín" que llevamos dentro
–técnicas de lenguaje hipnótico 168
En defensa de la oscuridad 168

La narración de historias y el lenguaje metafórico 173
Moldear las ensoñaciones por medio del lenguaje 175
Historias indirectas 177
Palabras que transforman el paisaje mental interno –otros métodos lingüísticos 179
Magia verbal 179
Aikido verbal y empañamiento 181
Lenguaje motivador 182
Reformulaciones 183
El lenguaje de la elección 185
La comunicación no violenta 191
Uso de métodos de counseling 195
Counseling breve enfocado a la solución 197
Lenguaje "limpio" 199
Conclusiones 201
Fuentes y sugerencias para seguir leyendo 202

5. LOS GUIONES 203
Lenguaje que aplaca las ansiedades y eleva la autoestima 203
Guiones que centran 204
Tratando ansiedades específicas 208
Uso de las pautas del metaprograma 212
Uso del metamodelo 213
Técnicas procedentes de la terapia Gestalt 213
Uso del modelo Milton y de otras estrategias y "guiones hipnóticos" 216
Ejemplo de una comunicación vaga de Milton 217
Instrucciones implícitas 217
Un ejemplo de visualización guiada 221
Técnicas de magia verbal 223
Miscelánea de palabras útiles 228

CUARTA PARTE:
¿QUÉ PUEDO HACER CON LO QUE HE APRENDIDO?

5. ENCAJANDO TODAS LAS PIEZAS 233
El lenguaje utilizado para mejorar la conducta
–la neurolingüística en acción en nuestra clase 233
Reglas generales del compromiso 241
Enunciados negativos y positivos. 245
Para concluir 246

Referencias bibliográficas 247

LISTA DE FIGURAS

Mapa conceptual del libro . . . . . Cubierta
Figura (i): La lectura de este libro 21
Figura 1.1: El modelo de comunicación de la PNL 40
Figura 1.2: Las conexiones entre la mente consciente y la inconsciente 43
Figura 1.3: Los niveles neurológicos (según Dilts) 45
Figura 1.4: La escalera de inferencias 46
Figura 1.5: El modelo 4-MAT de McCarthy 53
Figura 1.6: El metaprograma de la dirección "hacia" (consecución) o "fuera" (evitación) 55
Figura 1.7: Las conexiones mente-cuerpo 61
Figura 2.1: Los modelos lingüísticos de la PNL 70
Figura 2.2: La zona de desarrollo proximal (ZDP) 76
Figura 2.3: Geografía mental del aprendizaje 77
Figura 2.4: El proceso de construcción de la geografía mental 81
Figura 2.5: La estrategia de Peter 97
Figura 3.1: Un modelo de interacción profesor-alumno 121
Figura 3.2: Fluidez 126
Figura 3.3: Patrones de conducta ante el conflicto 132
Figura 3.4: Estrategia de mal comportamiento e intervenciones del profesor 135
Figura 3.5: Un modelo de lineal de cambio conductual 138
Figura 3.6: La disminución de nuestras potencialidades 149
Figura 3.7: La escalera motivacional 151
Figura 4.1: Magia verbal –estrategias para romper la caja 180
Figura 4.2: Pensando dentro de la caja 187

LISTA DE TABLAS

Tabla (i): Los enfoques lingüísticos de la PNL 28
Tabla 2.1: Palabras y frases predicativas utilizadas por un profesor al gestionar la conducta 89
Tabla 3.1: Clasificación de los enfoques de gestión de la conducta 113

Tabla 3.2: Las tres ansiedades sociales básicas 120
Tabla 3.3: Intenciones positivas y derechos 124
Tabla 3.4: La gama de roles del profesor 128
Tabla 3.5: Estrategias para enfrentar el conflicto impulsadas por la ansiedad 133
Tabla 3.6: Conflicto y lenguaje 134
Tabla 3.7: Preguntas en los diferentes niveles neurológicos 134
Tabla 3.8: Las cuatro EFES de la conducta y reacciones distorsionadas del profesor al conflicto 136
Tabla 4.1: Ejemplos de metamodelo 163
Tabla 5.1: Lenguaje motivador para los metaprogramas "mentales" 214
Tabla 5.2: Preguntas de precisión –el metamodelo en uso 215
Tabla 5.3: Cambios lingüísticos de la Gestalt 218
Tabla 5.4: Las oraciones modelo de Milton –las pautas del metamodelo al revés 219

LISTA DE EJERCICIOS

Ejercicio 1.1: Conozca los filtros de sus metaprogramas lingüísticos 63
Ejercicio 2.1: ¡Psico-geografía! 85
Ejercicio 2.2: Cómo ejercer de auto-mediador –un ejercicio de posiciones perceptivas 99
Ejercicio 2.3: ¿Cuál es su vocabulario preferido? 101
Ejercicio 3.1: Ansiedad 123
Ejercicio 3.2: Competencia emocional –un ejercicio de rastreo 146
Ejercicio 3.3: ¿Cuál es su actitud ante el conflicto? 153
Ejercicio 4.1: Usando el metamodelo 165
Ejercicio 4.2: Saliendo fuera de la caja 190

Agradecimientos

Gracias a todos los profesores que han contribuido a este libro probando estos métodos en sus clases y a mis colegas que lo han leído, criticado y sugerido mejoras. Gracias a Brian Vince por uno de sus muchos poemas. Y a Marianne, sin cuya ayuda no hubiera podido escribirlo.

Prefacio

> "Sabemos desde hace tiempo que como mejor aprenden (es decir, dan sentido a sus experiencias) la mayoría de los niños es interactuando socialmente, y que el lenguaje y la comunicación son la clave del éxito en el aprendizaje. *Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su lenguaje, tanto como con sus manos y sus ojos*".
>
> L. S. Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*

En las últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones que demuestran el poder que tienen las palabras para configurar el mundo de las personas. Pero como siempre ocurre con la investigación, un lapso de tiempo separa el descubrimiento de nuevas ideas y relaciones de su operativización en el aula. Se han escrito varios libros estudiando las aplicaciones educativas de las técnicas de la programación neurolingüística (PNL), sobre todo en el área del aprendizaje acelerado. Sin embargo, la PNL tiene una aplicación más amplia, porque constituye un modelo de la comunicación y la conducta humana que integra tres grandes elementos:

1. El establecimiento de rapport[1] y la comunicación con otra persona.
2. Modos efectivos de recabar información acerca del universo mental de otra persona.
3. Estrategias para producir cambios en la conducta.

De ahí que sea un excelente instrumento para gestionar la conducta en el aula, especialmente porque utiliza modos conscientes e inconscientes de relacionarse y comunicarse con otras personas. En particular, la PNL ha desarrollado ideas y técnicas que nos permiten identificar y describir pautas en la conducta verbal y no verbal de los niños. Este libro explora las ideas de la PNL que ponen en relación lenguaje y conducta. En el aprendizaje del niño, el lenguaje y la comunicación son la clave del éxito. Lo que me ha movido a exponer las ideas y técnicas docentes que defiende este libro es la convicción de que los recursos lingüísticos que emplea el profesor configuran la conducta y, con ello, el aprendizaje del niño. Su propósito es que usted consiga que en sus clases la conducta de los alumnos secunde su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje en el aula viene mediado por el profesor, y esta mediación está basada en el lenguaje. El tema de este libro gira en torno al hecho de que el lenguaje que usted usa potencia la capacidad de aprender de sus alumnos. Un lenguaje cuidadosamente elegido puede crear activamente en el cerebro del niño imágenes mentales y circuitos neuronales que produzcan el aprendizaje deseado. He tomado los descubrimientos de la PNL aplicables a la conducta y los he convertido en formas de hablar y comportarse útiles en el aula.

Todo profesor con experiencia ha presenciado o escuchado alguna conversación entre un profesor en prácticas y un alumno, y ha detectado ese punto clave en el que, a consecuencia de una respuesta verbal inadecuada por parte del profesor en prácticas, el conflicto con el alumno se hace inevitable. Mi aspiración es que todos los profesores tengan a su

1. "Rapport" es un término psicológico que carece de equivalente exacto en español. Se refiere a la relación de sintonía o empatía que el terapeuta debe establecer con el cliente. (N. de T.)

alcance el más amplio repertorio de herramientas lingüísticas posible a fin de que puedan modificar los derroteros que toman sus conversaciones con los alumnos, evitando el conflicto y restaurando el clima idóneo que el aprendizaje en el aula requiere.

En 1994, una circular del gobierno del Reino Unido afirmaba que los problemas de conducta de los niños "con frecuencia tienen su origen en, o son empeorados por, el entorno, incluyendo los colegios y las reacciones de los profesores". Detenga por un momento la lectura y trate de recordar alguna conversación con un alumno que no acabó como usted hubiera deseado. ¿Su reacción a la situación fue todo lo buena que habría podido ser? ¿Qué fue lo que usted dijo que empeoró la situación? Ahora imagine que es capaz de comunicarse recurriendo a un lenguaje apropiado para alcanzar el resultado positivo que buscaba. Es aquí donde las pautas lingüísticas de la PNL recogidas en este libro pueden serle de ayuda. El libro le enseñará a seguir esas pautas de modo que usted sea capaz de mejorar el comportamiento de sus alumnos. Se trata de recursos lingüísticos fáciles de aprender que podrá incorporar a sus clases como una competencia inconsciente. Esta nueva competencia traerá aparejada una reducción de los niveles de tensión y cambios perceptibles en el clima de la clase. Al igual que se ha demostrado que los distintos colores afectan al estado de ánimo, unas pautas lingüísticas específicas, un vocabulario determinado y una concreta forma de hablar pueden modificar el estado emocional del oyente.

Piense en el diálogo interior que sostiene consigo mismo en diversas situaciones. ¿Qué se dice a sí mismo para introducirse en la espiral que conduce desde un estado de irritación leve, pasando por el fastidio, a un auténtico enfado? Intente recordar también lo que se dice interiormente para calmarse o alcanzar un estado de satisfacción consigo mismo. Todos tenemos nuestros propios diálogos internos que afectan a nuestro humor o estado de ánimo. Algunos de ellos se han incorporado a nuestra conducta desde hace tanto tiempo que probablemente hayamos olvidado la experiencia que los originó. Y aún más importante: esos diálogos actúan como cintas de casete pregrabadas que empiezan a sonar en nuestro oído

interno cuando algo aprieta nuestro botón de *play*. Esos mensajes, a su vez, generan una respuesta conductual que en ocasiones puede resultar disfuncional cuando afrontamos la mala conducta de un niño. Reconocer nuestras propias cintas de diálogo interior procedentes del pasado y aprender a grabar otras nuevas y más adecuadas es una destreza emocional clave para cualquier profesor.

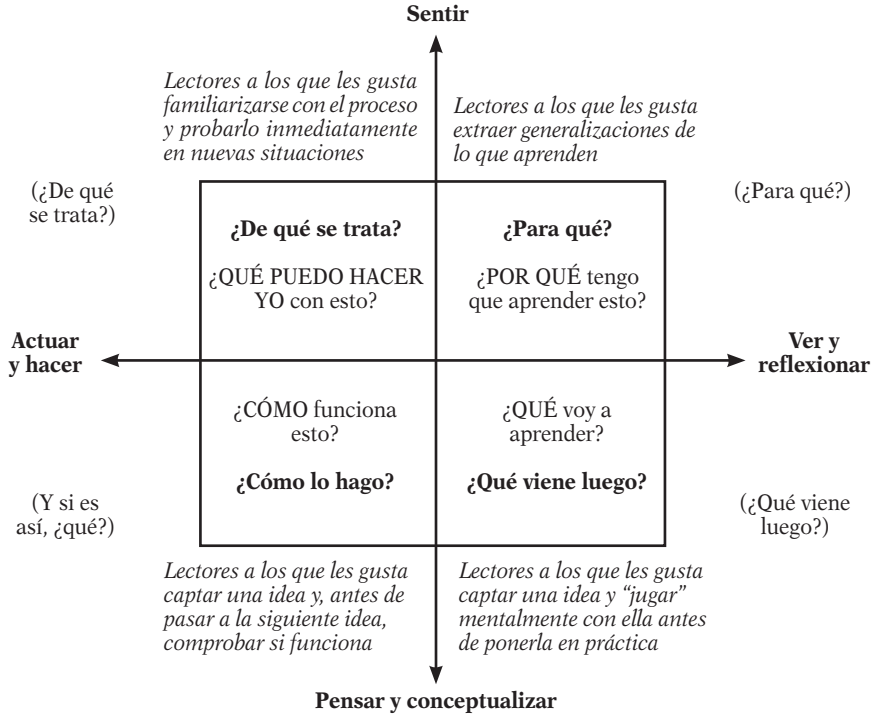
La estructura de este libro se ha creado pensando en el lector y en base a lo que sabemos acerca del autoaprendizaje. Se divide en cuatro secciones, respondiendo cada una de ellas a un estilo de aprendizaje distinto:

Primera parte: Es la que ocupa la casilla de abajo a la derecha del diagrama de la Figura (i). Es el *qué* del libro, sus ideas principales, que han conducido al desarrollo de un conjunto de técnicas, y la investigación que está a la base de esas ideas. El capítulo primero expone las ideas y conceptos fundamentales de la programación *neurolingüística*. Proporciona una pequeña historia de la PNL y de sus orígenes, así como una descripción de sus principios y del modo en que deben ser aplicados en clase. Esto le proporcionará una panorámica del terreno y le permitirá decidir qué ideas le pueden ser de mayor utilidad en el aula. Aunque este libro se centra en el uso de los instrumentos lingüísticos de la PNL, la bibliografía hace referencia a los autores que han descrito otras técnicas igualmente potentes de la PNL y que le pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de los niños.

El capítulo segundo contiene los recientes descubrimientos en investigación cerebral aplicados a la didáctica. Es un breve recorrido por algunos de los hallazgos clave de la investigación de la última década sobre la estructura y el funcionamiento del cerebro, así como por las ideas relativas al uso de un lenguaje específico para modificar la conducta.

Segunda parte (el cuadrante de arriba a la derecha): Trata de *por qué* está usted interesado en leer y aprender estas ideas. Pasa revista a algunos de los problemas de conducta que actualmente surgen en los colegios y explora las implicaciones que esos problemas tienen para el aprendizaje y la conducta de los niños. La mayor parte de este trabajo queda

Figura (i): La lectura de este libro



pendiente de que usted lo someta a prueba en el aula. ¿Qué descubrimientos cree poder aprovechar para cambiar su enfoque didáctico? Usted mismo puede ejercer de experimentador y comprobar qué efectos tienen sobre el aprendizaje de los niños algunas de estas ideas.

Tercera parte: Ocupa la parte de abajo a la izquierda del diagrama. Es el *cómo* de cada técnica diferente, y el cómo se aplican para alcanzar distintos objetivos que persiguen un mismo resultado: mejorar la conducta. Esta sección contiene un examen de las palabras, frases y guiones de los diferentes planteamientos de la PNL que se pueden utilizar en el aula, así como modos de reforzar algunas de las estrategias actuales más comunes. En el capítulo cinco se ofrecen ejemplos prácticos y "guiones" conversacionales de las pautas que se están comentando. Elija simple-

mente un guión o una técnica y pregúntese si puede recordar alguna ocasión en la que el resultado de la confrontación con un alumno podría haber mejorado gracias a su aplicación.

Cuarta parte: Se ocupa de *qué* puede hacer usted en diversas situaciones con lo que ha aprendido en el resto del libro. Le sugiero que elija uno o dos ejemplos concretos de entre los que se le ofrecen, vinculados a escenarios que le sean familiares o a situaciones que pudieran producirse en su aula. Puede aplicarlos cuando surja la ocasión apropiada. Fíjese entonces en el efecto que producen, y considere cómo su reacción tiene un resultado diferente del que hubiera tenido con su anterior modo de reaccionar. A medida que se familiarice con ellos podrá aprender otros e ir así ampliando gradualmente su repertorio de reacciones.

Estas ideas tendrán sentido y valor para usted únicamente si las pone en práctica en el aula. Un viejo proverbio dice que el conocimiento no es más que un rumor hasta que llega a nuestros músculos. Dicho con otras palabras, estos planteamientos y estos guiones tienen que hacerse *reales*. Solo entonces descubrirá cuáles son las ideas y prácticas descritas en este libro, y podrá valorarlas. Los profesores solemos probar muchas estrategias en la primera parte de nuestra carrera, para ir después seleccionando gradualmente aquellas que funcionan y eliminando las que no dan resultado. La mayoría de nosotros confiamos en esas maneras probadas de dar clase y, algunas veces, limitamos innecesariamente nuestro repertorio a ellas. Se convierten en nuestras estrategias de supervivencia bajo la presión, porque a nadie le gusta fracasar muy a menudo. Pero el "fracaso" es un componente normal de todo proceso de aprendizaje. Los científicos están convencidos de que no existe un experimento fracasado. Edison siempre decía que él no había fracasado mil veces en sus intentos de fabricar una bombilla eléctrica, ¡sino que había aprendido mil maneras de *no* fabricarla! Cada experimento era una respuesta que la naturaleza le daba en su camino hacia el éxito final. Si, como profesionales, rehuimos el "fracaso" mediante el expediente de dejar de asumir riesgos, corremos el riesgo real de olvidar cómo se aprende. En un entorno que cambia incesantemente, la destreza que más necesitamos desa-

rrollar es la de aprender a aprender. De modo que comuníquese bien –o abandone la lucha por mantener un entorno propicio para el aprendizaje. En las aulas de hoy en día, es vital ser un buen comunicador.

Cómo extraer el máximo beneficio de este libro

Muchos profesores ignoran descubrimientos potencialmente útiles porque no los valoran. Y no los valoran porque no los han experimentado por ellos mismos. No importa lo racional que pueda ser la investigación, lo erudito que pueda ser el análisis o lo persuasivas que pueden ser las conclusiones desde un punto de vista *racional* si usted, como profesor, no está *emocionalmente* comprometido con ellas, pues entonces no llegarán a convertirse en práctica. Piense en el tabaco: la conducta del fumador individual no cambia simplemente por leer todas las investigaciones acerca del tabaco y conocer las implicaciones negativas que probablemente tendrá sobre su salud en el futuro. La cabeza, el corazón y las manos tienen que cooperar para producir un cambio de conducta. De modo que, para extraer de este libro el máximo rendimiento, debe poner en práctica las ideas en el aula. *Si no decimos o hacemos nada, es simplemente un libro más*. Puede leer las secciones en el orden que prefiera. Lea la que más le atraiga. Si siente la necesidad de tener una imagen integral para sentirse cómodo antes de poner en práctica algo nuevo, entonces lea el libro en el orden en que está escrito. Si, por el contrario, en su modo de aprender usted prefiere captar rápidamente lo esencial, diríjase entonces directamente a las partes segunda y tercera. Familiarícese con una o dos de las pautas y obsérvelas en clase cuando surja la situación apropiada. Advierta los resultados y evalúe cuáles de esas pautas funcionan en su caso. Continúe ampliando su conocimiento y uso de ellas –con la práctica se vuelve más fácil– hasta que un día se encuentre utilizándolas todas ellas sin esfuerzo cada vez que las necesite. Entonces, si siente curiosidad por saber cómo es que funcionan, lea la primera parte. Si ya tiene alguna noción de PNL, puede saltar directamente a la cuarta parte y elegir algunos de los experimentos y técnicas que ahí se proponen.

Introducción

"Las palabras son la principal moneda de nuestro negocio".

Dhority, *El enfoque ACT: el uso de la sugestión en el aprendizaje integrador*

¿Qué es lo que hace de un profesor un buen profesor? ¿Por qué algunos profesores son realmente buenos como gestores[1] de la conducta? Si usted se detiene un momento a pensar sobre la gestión eficiente de la conducta en el aula, ¿qué le viene a la mente? En todas las épocas, incluso en esta época crecientemente electrónica, las palabras de Dhority se aplican a la perfección a los profesores: ¡Las palabras *son* nuestro negocio! Todos los buenos profesores han manifestado siempre estar dotados de una habilidad inconsciente para la utilización del lenguaje en orden a generar aprendizaje en sus estudiantes. Lo que ha cambiado en las últimas décadas del último milenio ha sido la rápida expansión del conocimiento científico del funcionamiento del cerebro y de la importancia del lenguaje en el desarrollo y maduración del cerebro.

El estudio de cómo afectan el lenguaje y la acción al sistema nervioso central se conoce como programación neurolingüística (PNL). Con ante-

1. *"Managers"* en el original. En general traduciremos el verbo *to manage* y sus derivados por "gestionar" y sus derivados. (N. de T.).

rioridad a su fundamentación científica, alguien la definió una vez como *una actitud de curiosidad que va dejando tras de sí un reguero de técnicas*. Distintos investigadores se dejaron llevar por su curiosidad en este terreno y descubrieron una amplia gama de pautas, a partir de las cuales desarrollaron técnicas aplicables a la educación. Técnicas que poco a poco están llegando a las aulas. Este libro aplica lo que la PNL nos dice acerca del lenguaje y la comunicación a la interacción cotidiana entre profesores y alumnos.

Muchos profesores ya han descubierto que si usan la sugestión para modificar su lenguaje y su vocabulario consiguen un mejor comportamiento de sus alumnos y, gracias a ello, un mejor control de la clase. No se trata solo de hablar, sino del desarrollo de nuevos esquemas o pautas conversacionales (*maneras* de hablar) que abran nuevas vías al pensamiento de los alumnos. Las palabras originan representaciones internas y desencadenan procesos mentales. Para producir las representaciones que queremos fomentar, necesitamos emplear las palabras "correctas". Ahora sabemos que lenguajes diferentes tienen como resultado cerebros organizados de maneras diferentes.

Los circuitos neuronales que se forman a medida que el niño pequeño va aprendiendo son diferentes y relativos al tipo de lenguaje que esté adquiriendo, pues la forma de cada lenguaje es diferente. Aprender inglés, por ejemplo, con su alfabeto de tan solo 26 símbolos abstractos combinables linealmente para formar cientos de miles de palabras producirá un cerebro conectado de modo diferente al de un niño chino que esté adquiriendo su idioma nativo, construido por la combinación de miles de pictogramas diferentes. "La adquisición del lenguaje transforma el paisaje del cerebro radicalmente" (Carter, 1998). Los habitantes de las islas del Pacífico, que carecen de lenguaje escrito, desarrollan una gama más amplia de medios de comunicación no verbales o cinestésicos. Investigaciones recientes (Jensen, 1994) muestran que incluso después de que se ha adquirido el lenguaje, las palabras pueden seguir alterando la estructura física del cerebro. Los escáneres cerebrales mediante tomografías de emisión de positrones (TEP) han demostrado que ciertas

palabras bien elegidas activan las mismas áreas del cerebro y tienen los mismos efectos terapéuticos que un fármaco como el Prozac.

Los resultados de esas investigaciones sirven de fundamento para la premisa esencial de este libro: cambiar lo que decimos y el modo en que lo decimos puede producir cambios en la conducta del oyente. Como profesor y mediador, estoy convencido del poder del lenguaje. Estas investigaciones prestan apoyo a mi convencimiento.

Los mediadores profesionales reconocen tres conjuntos de habilidades o destrezas en la gestión del conflicto:

1. Identificar pautas en el conflicto y por debajo de él –pautas en los miedos de la gente; pautas en los distintos modos que tienen los individuos de aproximarse al conflicto.
2. Establecer un clima en el que ninguna de las dos partes adopte una actitud defensiva, lo cual depende de habilidades tales como la capacidad de establecer rapport fácilmente, el uso de estrategias asertivas en el momento apropiado, la capacidad de cambiar o modificar los sistemas de creencias de las personas y las diversas maneras de interpretar los mismos hechos.
3. Asegurarse comunicativamente de que la prevención y la resolución de conflictos, mediante la redefinición conversacional de las posiciones y las cuestiones en disputa, apaga cualquier conflicto emergente.

Este libro se centra en la última destreza: el desarrollo de técnicas lingüísticas sofisticadas, de instrumentos lingüísticos y pautas específicas de habla que aseguren mejoras en la comunicación. Aunque subraya principalmente las pautas lingüísticas de la PNL, recurre a otros aspectos para ayudar al desarrollo de las dos primeras áreas de destrezas. Hay tres grandes ámbitos de lenguaje en la PNL. Este libro proporcionará una descripción de las ideas contenidas en cada campo, indicará en qué casos pueden aplicarse en el aula y ofrecerá ejemplos de las pautas de habla de cada uno de los tres ámbitos. La habilidad para elegir qué modo

Tabla (i): Los enfoques lingüísticos de la PNL

Tipo de lenguaje de PNL	Tipos de experiencia	Propósito o uso
Metamodelo 	***Sensorial y física*** Tenemos experiencia del mundo gracias a nuestros cinco sentidos, pero nuestra descripción de la experiencia tiende a ser altamente selectiva, con muchas supresiones, distorsiones y generalizaciones de su detalle sensorial.	El metamodelo usa preguntas precisas para llevar a cabo una descripción conductual completa de los sucesos. Engrana con el procesamiento lineal o secuencial del cerebro y contribuye a reconstruir la experiencia.
Milton 	***Conceptual y perceptual*** Generalizamos grandes conjuntos de experiencias sensoriales y les damos un nombre abstracto tal como "amor" o "comunicación", que luego utilizamos como si todo el mundo tuviera la misma definición de ellos.	El modelo Milton es un modo deliberadamente vago de hablar a la mente inconsciente y estimular las maneras intuitivas de procesar del cerebro para crear nuevos significados o nuevos modos de pensar.
Metáfora 	***Metafórico y simbólico*** Las metáforas y los signos son modos de describir las experiencias de la vida real cuando las descripciones basadas en lo sensorial parecen inadecuadas. Los distintos elementos de la metáfora o los aspectos del símbolo se corresponden con elementos y aspectos de nuestra experiencia. Los usamos para ampliar el significado de los sucesos a los que nos referimos o para enriquecer nuestra descripción de ellos.	Los profesores conocen desde siempre el poder de la narración oral de cuentos para educar y para provocar diferentes estados emocionales, promoviendo el pensamiento lateral.

de lenguaje usar y la destreza en el seguimiento de pautas de habla específicas de cada campo le ayudarán a crear en clase el clima que conduce a un aprendizaje con sentido.

Los buenos profesores utilizan intuitivamente al impartir sus clases los tres modos de comunicarse. El propósito de este libro es hacer ver cómo el potencial de estas técnicas se maximiza cuando sabemos aplicarlas conscientemente para modelar la conducta de nuestros estudiantes. Todo profesor quiere influir en sus alumnos. Todos los que trabaja-

mos en el ámbito de la educación queremos modificar para mejor la vida nuestros alumnos. Con un mayor conocimiento de las pautas lingüísticas de la PNL, los profesores están logrando ejercer esa influencia positiva a la que aspiran, porque comprenden cómo el lenguaje utilizado configura el mundo interno del oyente, en primer lugar y, en segundo lugar, cómo ese mundo interno es el origen de su mundo externo, el de la conducta. Me pregunto cuánto tardará usted mismo en probar estas ideas en su aula para mejorar la conducta de sus alumnos.

PRIMERA PARTE

¿Qué voy a aprender?

1.

Los elementos generales de la PNL

La PNL surgió hace 25 años y, desde entonces, ha conocido un rápido desarrollo y ha adquirido una creciente influencia en la ciencia y la práctica de la comunicación. La "tecnología" de la PNL –sus modelos conceptuales, sus métodos prácticos y sus técnicas– puede proporcionar a los profesores una amplia comprensión de cómo piensan y actúan los niños y, por tanto, de cómo podemos ayudarles a cambiar. Conecta lo que sabemos acerca de la neurología de nuestro cuerpo, mente y sentidos, con nuestras pautas de comunicación verbal (y no verbal), y nos ayuda a comprender mejor nuestra conducta. Se basa en el conocimiento de que el lenguaje determina en gran medida el desarrollo de los circuitos neuronales en nuestros cerebros y, por lo tanto, con el tiempo, programa gran parte de nuestra conducta. La idea de que el refuerzo habitual de la fisiología del cerebro por medio del lenguaje fortalece ciertas conexiones neuronales, en detrimento de otras, se ve corroborada por el hecho de que de los aproximadamente 80.000 pensamientos que usted tendrá hoy, ¡es muy probable que unos 60.000 sean los mismos que tuvo ya ayer!

El conjunto de procesos que se han desarrollado en la PNL nos ayuda a:

- desarrollar competencias relacionales y de influencia por medio de un rapport mejorado;
- utilizar pautas lingüísticas fácilmente identificables para potenciar la comunicación;
- reconocer las pautas motivacionales de cada niño concreto para, de este modo, responder a su conducta de una manera más efectiva.

Hasta ahora, el impacto que la PNL ha tenido en educación se ha verificado en el ámbito de la aceleración del aprendizaje y no en el de la dirección de la conducta. Sin embargo, los profesores con experiencia usan ya de manera intuitiva muchas de las ideas básicas de la PNL y han desarrollado mediante ensayo y error, sumidos en la ardua tarea de educar a los niños año tras año, sus propias estrategias personales. Desde los años ochenta del siglo pasado, las ideas y técnicas de la PNL relativas a la mejora de la comunicación se han venido aplicando en proyectos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, Jacobsen, 1983; Grinder, 1991; Blackerby, 1996). Se ha comprobado que constituyen modos muy efectivos de mejorar la motivación de los niños y, con ello, su conducta y su aprendizaje. Cuanto más hábil sea usted en el uso de las técnicas que le permiten entender la conexión entre palabras y conducta, en explorar su propia experiencia en el aula y en percatarse de lo que usted hace con ella, más cambios en la conducta de sus alumnos podrá suscitar. Y así su labor como profesor se tornará más efectiva.

Recuerde que todas las ideas que se presentan aquí son *modelos*. Como todos los modelos, son representaciones de la realidad, no la realidad misma. El valor de un modelo reside en su utilidad a la hora de afrontar los problemas o las cuestiones que se nos plantean. El modelo de la gravedad de Newton ya no es nuestra comprensión actual de las matemáticas del universo. Fue sustituido por el modelo de Einstein, porque sus ecuaciones daban solución a problemas que el de Newton no podía resolver. Esto, sin embargo, no le resta mérito al modelo newtoniano, que supuso un gran paso adelante. Ayudó a resolver problemas

durante 300 años. Ni altera el hecho de que todavía sigue aplicándose. ¡Cuando realizamos, por ejemplo, los cálculos necesarios para enviar a un hombre a la Luna! Lo mismo ocurre con los modelos de la PNL. No se pretende que sean lo que realmente ocurre en la mente, pero, como sucedió con la teoría de la gravedad de Newton, la aplicación de las ideas de la PNL ha generado logros extraordinarios durante los últimos 30 años en los campos de la salud, la terapia y, más recientemente, la educación. Ha llegado el momento de aplicarlas específicamente a la dirección de la conducta. Usted puede juzgar su utilidad.

El paradigma de la PNL: Los principios que guían una gestión excelente de la conducta

La práctica actual de la programación neurolingüística se basa en un conjunto de principios o creencias fundamentales. El éxito en la dirección de la conducta de los niños depende de las actitudes, creencias y valores que usted mismo tenga. Los principios a los que nos estamos refiriendo le ayudarán a clarificar los valores que tiene y a darse cuenta de los efectos que provocan en su relación con los estudiantes. Este conjunto de creencias fundamentales proviene de la selección, de entre los principios de la PNL, de aquellos que son más relevantes para la dirección de la conducta en el aula. *Sin embargo, no tiene por qué creérselos todos; con respecto a algunos de ellos, simplemente actúe como si se los creyera.* No piense que va a ser siempre fácil, pero cuando consiga actuar como si se los creyera todos podrá apreciar los cambios que se producen. Las prácticas recomendadas en este libro se basan en los siguientes principios.

1. La conducta es la mejor información acerca de una persona

Las palabras que realmente pronunciamos son sólo una mínima parte de cualquier comunicación verbal. El tono y otras cualidades de nuestra voz transmiten un mensaje cuatro o cinco veces más potente. Toda

conducta comunica algo. Nuestra tarea será desarrollar un "lenguaje" conductual que funcione a la hora de dirigir a los alumnos. Para aplicar este principio usted ha de observar detenidamente lo que los alumnos hacen, sin interpretarlo, sin "leerles la mente" –no es necesario saber el porqué de lo que están haciendo. En PNL, contestar a la pregunta "*¿Cómo* hacen lo que hacen?" se considera mucho más útil, para conseguir un estado en el que todos ganen, que buscar la *razón* por la cual los alumnos hacen lo que hacen.

2. La gente no es su conducta

Tenga claro el *nivel* conceptual de sus pensamientos y acciones. Como profesor, sabe que es la *conducta* del niño, no su *identidad* como persona, la que puede ser descrita como no aceptable. Nos estamos refiriendo a los niveles neurológicos de Robert Dilts (véase "Los niveles del significado").

3. Detrás de toda conducta hay una intención positiva

Puede que a usted no siempre le parezca que esto es así, pero en algún lugar, en algún nivel, todos se conducen movidos por una buena intención. Puede que le resulte difícil verla desde su punto de vista. Tendrá que verla desde el punto de vista de ellos, familiarizarse con lo que significa para ellos. Pero, al margen de lo que a usted le pueda parecer, la conducta que siguen sus estudiantes pretende serles útil o proteger su bienestar. William Glasser (1998), al describir su "teoría de la elección", lo expresa de un modo ligeramente diferente: "Siempre elegimos hacer lo que es más satisfactorio para nosotros en ese momento". Una destreza importante en la dirección de la conducta es la habilidad para interpretar el mensaje subyacente que transmite la conducta y no atender solamente a la conducta en sí misma. Es bueno preguntarse a uno mismo: "¿De qué es síntoma esta conducta?". O bien: "¿Qué necesidad subyacente a esta conducta cree el alumno estar satisfaciendo al actuar de este modo?".

4. Las emociones son hechos

Usted tiene que tener en cuenta las emociones en su vida cotidiana. Aunque seamos nosotros mismos quienes las generemos, son reales, y afectarán a nuestra conducta. Sus emociones son el resultado de la interacción entre lo que usted se cuenta a sí mismo acerca de su experiencia y sus sentimientos instintivos básicos. De modo que es usted el que las hace existir y, una vez que están ahí, deben ser incorporadas en la ecuación de cómo interactúa usted con los niños.

5. No hay niños difíciles, sino relaciones difíciles y profesores inflexibles

Los niños "difíciles" son aquellos a los que usted da por perdidos cuando deja de ser flexible en sus respuestas a ellos y la comunicación se rompe. La resistencia no es tanto un atributo de *ellos* como una medida de la inflexibilidad de la respuesta que *usted* les da. Esto puede ser difícil de aceptar, y no digamos de creer, pero experimente con su propia conducta como si se lo creyera y compruebe las diferencias en las respuestas que recibe. Este libro está orientado a incrementar su flexibilidad a través de la ampliación de su repertorio de técnicas.

6. El significado de mi comunicación es la respuesta que recibo

Muchos comunicadores están demasiado ocupados hablando como para darse cuenta del efecto que tiene su mensaje. La manera más segura de saber qué es lo que uno ha dicho a otra persona es escuchar la respuesta que obtenemos. Es posible que sepamos lo que queremos decir, pero si la respuesta no confirma que nuestro mensaje ha sido recibido, entonces podemos estar seguros de que no hemos conseguido transmitirlo. Hemos fracasado en nuestro intento. Tendremos que reformular lo que hemos dicho hasta que se convierta en un mensaje –algo que puedan entender. Cuando un niño haga una pregunta que no tiene nada que ver con lo que está explicando, pregúntese a usted mismo, "¿Cómo es posible que este niño haga ahora esta pregunta?". La respuesta está en la pre-

gunta que el niño le ha hecho. ¿Qué es lo que *usted* ha dejado de hacer o de decir para que haya surgido esa pregunta en la mente del niño?

7. Todos los niños poseen los recursos que necesitan para afrontar los retos de la vida cotidiana

A menudo los niños son incapaces de encontrar dentro de sí mismos nuevos modos de comportarse, porque se encuentran en un estado emocional que debilita sus recursos. La ansiedad distorsiona la conducta, y un nivel alto de emoción negativa bloquea el pensamiento. Y con él se bloquea también la habilidad para encontrar soluciones por uno mismo. Aliviar o reducir la ansiedad es el primer paso para ayudar a un niño a buscar conductas alternativas. Esta creencia en la riqueza de recursos innata de cada individuo es un principio básico del enfoque del "asesoramiento breve".

8. Todos tenemos nuestro propio mapa interno de la realidad

Un mapa es simplemente una representación simbólica, un modelo, no la realidad misma. Creamos nuestro mundo por medio de las palabras que usamos para describir lo que se da a nuestros sentidos. Seleccionamos de nuestras sensaciones lo que nos interesa, y nuestras experiencias y aprendizajes pasados nos ayudan a decidir a qué prestar atención en el mundo que nos rodea, qué es lo que vamos a enfocar. Dos personas pueden presenciar el mismo accidente de tráfico y describirlo de maneras completamente distintas. Dos personas pueden mirar a la misma imagen y ver dos cosas muy distintas. Las caracterizaciones que hemos creado en nuestra mente para describir las imágenes están justamente ahí: en nuestra mente. No son el acontecimiento original que las provocó. En el momento en que usted entra en contacto con los niños, ellos probablemente ya han contestado por sí mismos a tres preguntas: "¿Qué tipo de persona soy?"; "¿En qué clase de mundo vivo?"; "¿Qué le ocurre a alguien como yo en un mundo como el mío?". Las respuestas a estas preguntas pueden parecer distorsionadas o ilógicas, pero son muy reales para ellos. Y habrán contribuido a diseñar su mapa mental interno –su visión del mundo.

9. Los niños responden a su mapa del mundo –no al nuestro

Una consecuencia de lo anterior es que todos los niños se atienen a *sus* razones para hacer las cosas, no a las nuestras. Las cosas que hacen tienen sentido únicamente en sus propios mapas del mundo. ¡Y ese es el mundo en que tendremos que introducirnos para producir un cambio realmente significativo en su conducta! Podemos exigirles docilidad en el aprendizaje, pero, si lo hacemos, ¡será improbable que consigamos que se comprometan con él!

Algunos de los elementos fundamentales de la PNL

1. El modelo simple de comunicación de PNL

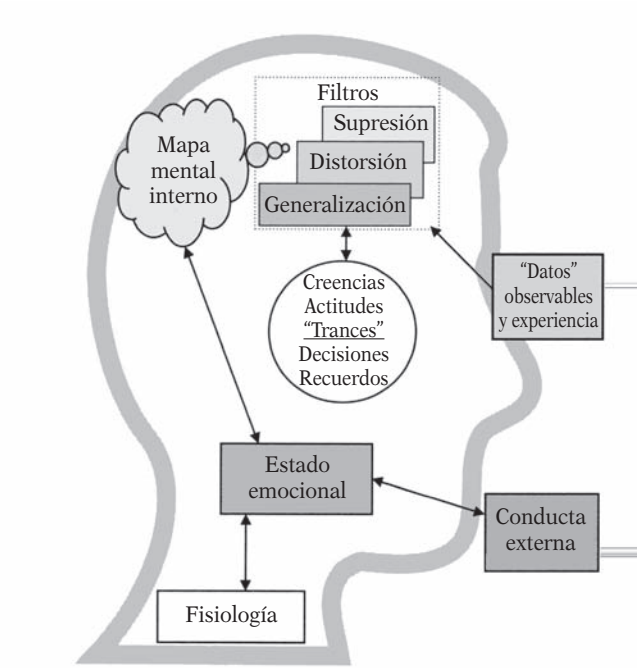
En *Breve historia de todas las cosas,* Ken Wilber escribió:

> El fisiólogo del cerebro puede conocer hasta el más mínimo detalle de mi cerebro –puede conectarme a una máquina para hacerme un electroencefalograma, puede utilizar un escáner TEP (tomografía por emisión de positrones), puede utilizar trazadores radioactivos, realizar un mapa fisiológico, determinar los niveles de mis neurotransmisores– puede saber lo que está haciendo cada átomo de mi cerebro, y aun así seguirá sin conocer un solo pensamiento de mi mente… Y si quisiera averiguar lo que está pasando en mi mente, solo hay un modo en que puede hacerlo: hablar conmigo.

Lo que Wilber nos dice es que el científico puede conocerlo todo acerca del "exterior" físico de la mente en términos del cerebro y del sistema nervioso, pero que el "interior" de la mente de otra persona sólo puede revelársenos a través del diálogo con ella. Es una caja negra para nosotros –vemos un contenedor y vemos su conducta, pero sabemos muy poco de lo que ocurre dentro del contenedor, que es de donde procede la conducta observable. Los científicos están muy acostumbrados a lidiar con este problema, y lo sortean construyendo un modelo. De hecho, la

ciencia es una disciplina que se dedica a construir modelos cada vez mejores de aquellas las realidades observables por las que se interesa. La PNL tiene un modelo particularmente elegante de la comunicación humana (Figura 1.1). La mente humana tiene que ser muy selectiva por lo que respecta a en qué cosas centra su atención, ¡puesto que recibe hasta dos millones de datos cada segundo! Tiene que reducir la complejidad de toda esa información, si es que quiere dar sentido a lo que está experimentando en un momento determinado. La tarea principal del cerebro es mantener el cuerpo física (y psicológicamente) sano. Percibir el entorno exige seleccionar –elegir exactamente a qué dato sensorial prestamos atención– y establecer prioridades. De esta forma, desatendemos lo que no consideramos importante en ese momento.

Figura 1.1: El modelo de comunicación de la PNL



Nuestras creencias y valores son los que determinan, en gran medida, a qué prestamos atención. Nos ayudan a seleccionar los datos que encajan con nuestra perspectiva mental y los archivan como recuerdos en nuestra mente consciente, de modo que podamos recuperarlos fácilmente más tarde. En el modelo, estos procesos de selección y percepción están representados por los tres filtros de supresión o borrado, distorsión y generalización. (Recuerde: se trata sólo de un modelo, ¡no de la realidad! La idea de filtros es tan sólo un modo de pensar los procesos internos que nos resulta conveniente. Lo que representan es el proceso mediante el cual seleccionamos, de entre todos los datos que nos rodean, aquellos que consideramos como "información". Es decir, datos que significan algo para nosotros y que conformarán nuestra conducta y nuestras creencias futuras).

Aparte de la necesidad de reducir el volumen de información que nos bombardea, el principal móvil psicológico que impulsa a los procesos de supresión, distorsión y generalización es el de dar forma a la información que nos llega para que encaje con la visión interna que tenemos de nosotros mismos y del mundo en que habitamos. Así, mantenemos nuestras creencias, nuestros valores y la imagen que tenemos de nosotros mismos.

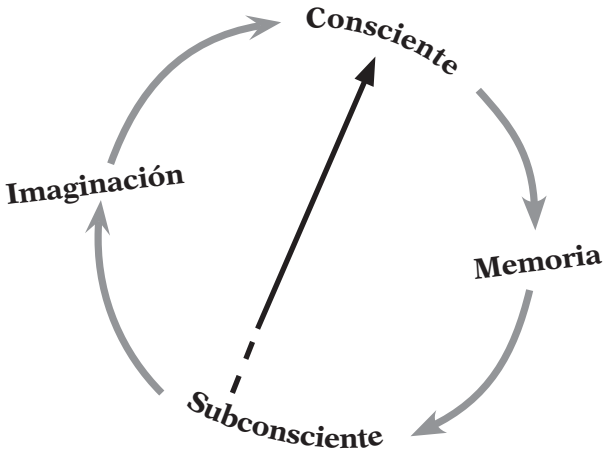
Los datos o informaciones escogidos están, con frecuencia, asociados a una emoción que nos hace más fácil recordarlos. El resto de los dos millones de bits de información que en un momento determinado no nos interesan, quedan almacenados por debajo del umbral de la conciencia. No obstante, nuestra mente *inconsciente* toma nota de ellos, y de este modo, impulsada por nuestras creencias y valores más profundos, puede hacer que nos comportemos de forma que no siempre le parecerá lógica a nuestra mente consciente. John Grinder (1991) expresa esto mismo de un modo ligeramente distinto cuando afirma que entendemos la parte *literal* de un mensaje en un nivel, mientras que su *intención* se capta en otro. Como dice el filósofo Michael Polanyi: "Sabemos más de lo que podemos decir".

Esto explica, en parte, la creencia de Georgi Lozanov (1979) de que la comunicación tiene lugar en más de un nivel. Concretamente, sostiene

que toda comunicación afecta a la mente para- o subconsciente, tanto como en la mente consciente. Y, lo que es más importante, estas dos mentes pueden dotar de significados diferentes a mensajes exteriormente idénticos. Hay indicios de que los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro son los responsables de esta diferenciación. En la mayoría de la gente, cuando están escuchando a alguien, el hemisferio izquierdo de los lóbulos frontales del cerebro opera secuencialmente sobre las palabras que escucha y sobre su sentido específico, mientras que el derecho parece trabajar sobre el tono, el volumen y el contexto en que esas palabras son pronunciadas. Por ello, es más sensible a los mensajes ocultos –a la "música que hay detrás de las palabras". A partir de esta idea de la comunicación en niveles, Lozanov desarrolló el concepto y la práctica de la "sugestología" o "ciencia de la sugestión" –la técnica de la comunicación *deliberada* en varios niveles. También utilizó la música para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, porque la música involucra múltiples áreas del cerebro en ambos hemisferios, izquierdo y derecho. Esto ayuda a los alumnos a aprender holísticamente.

Desde entonces, diversos estudios han mostrado que la música juega un papel importante no sólo en la cognición, sino también en el desarrollo de la inteligencia emocional. Como afirma Eric Jensen (1994), tenemos "cerebros construidos para aprender". Cada vez nos damos más cuenta de la importancia del aprendizaje que tiene lugar a nivel inconsciente –de la gran cantidad de aprendizajes que parecen escaparse a la mente consciente. Y cada vez nos comunicamos mejor con esa mente inconsciente para potenciar el aprendizaje. Usted, como profesor, también podrá desarrollar esta habilidad y mejorar mucho su gestión del aprendizaje en el aula. Recuerde: todo aprendizaje y toda creatividad tienen lugar en la mente inconsciente. Y ahí están almacenados también nuestros recuerdos. Desde ese nivel de lo no consciente se elevan para ser expresados por la mente consciente (figura 1.2). La PNL pretende mejorar la comunicación entre esos dos niveles de la mente para incrementar nuestra capacidad de resolver problemas en el mundo externo.

Figura 1.2: Las conexiones entre la mente consciente y la inconsciente



Lozanov (1979) sostenía asimismo que nuestra capacidad plena para aprender está constreñida por las normas sociales en que estamos inmersos. Esto significa que las normas de la escuela pueden limitar las creencias del niño acerca de sus capacidades e interferir con su proceso de crecimiento hacia su pleno potencial. Una de las tareas del maestro, por lo tanto, es liberar al niño del constreñimiento de tales normas y de la ansiedad que pueden provocar en él. Sólo entonces podrá desenvolverse el pleno potencial del niño para aprender. El lenguaje, el uso de un vocabulario seleccionado y una cuidada construcción de las frases, pueden resultar de gran ayuda a la hora de reducir la ansiedad en los oyentes.

2. Los niveles del significado

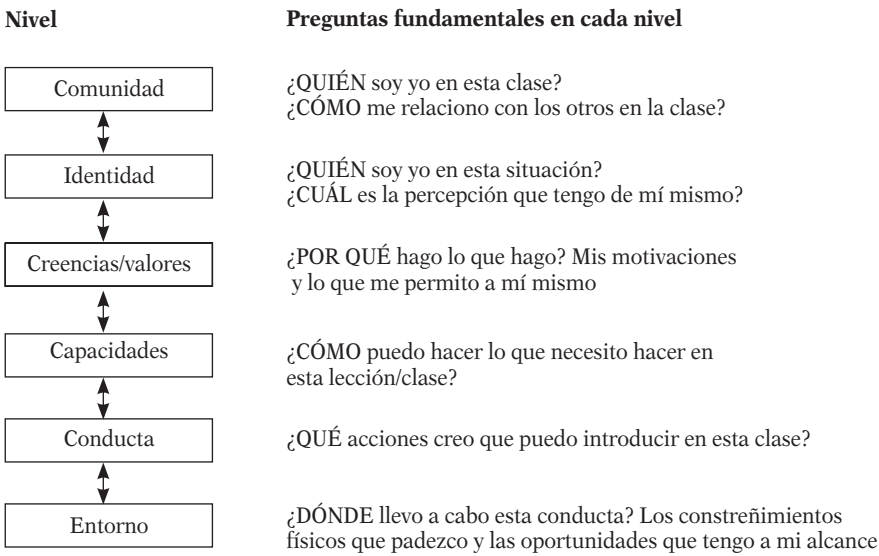
Otro concepto clave en la PNL es el de "niveles neurológicos". Este modelo fue creado por Robert Dilts (1990) para desarrollar ciertas ideas acerca del aprendizaje y el cambio. A medida que vamos ascendiendo de nivel, se pone en juego más de nuestra propia neurología. La aplicación de este concepto en la dirección de la conducta le ayuda a decidir en qué

nivel es más apropiado y efectivo intervenir en un caso determinado, de cara a minimizar o cambiar una conducta indeseada en un alumno. También pone de manifiesto el peligro de las soluciones a corto plazo. Éstas aparecen cuando el problema se aborda en el nivel lógico equivocado. Einstein sostenía que no podemos hallar la solución a un problema mientras nos mantengamos en el mismo nivel en que se originó el problema; necesitamos pensar en un nivel lógico superior. Lo mismo ocurre con la conducta: podemos abordarla en el nivel conductual, pero sus antecedentes probablemente se encuentren en otro nivel diferente.

Por ejemplo, ¿la conducta procede de un concepto profundo del yo, en el nivel de la identidad, o de las creencias sobre sí mismo y el mundo que tiene el niño? ¿O de las habilidades propias de las que es consciente? ¿O está realmente en el nivel conductual, y depende de las cosas que los niños pueden y no pueden hacer? ¿O está por debajo de eso y es una cuestión de *esta* escuela concreta, *esta* clase, *estas* personas, *este* equipamiento concreto, etc.? A veces subestimamos la importancia del entorno en nuestra motivación para aprender. Algunos niños prefieren el ambiente de la clase a un lugar de trabajo tranquilo y silencioso. Hay muchas variables a tener en cuenta y siempre es conveniente comprobar si el problema conductual tiene simplemente su origen en el entorno. El peligro de abordar el problema en el nivel equivocado es que tratamos el síntoma, no la causa, de modo que es muy probable que el problema reaparezca más adelante.

El modelo demuestra también cómo un simple problema conductual o del entorno puede convertirse en un problema duradero de auto-imagen, y terminar proyectándose hacia fuera como un problema social. Por ejemplo, un niño que se atasca en una lección de aritmética (un problema conductual, o incluso, en un día determinado, un problema del entorno) puede reaccionar, si el fracaso se repite, elevándose un nivel y cuestionándose su capacidad para la aritmética. Esta duda, con el paso del tiempo, se afianza y se generaliza a un nivel superior, afectando no sólo a sus capacidades, sino también a su identidad o auto-imagen –"Soy un

Figura 1.3: Los niveles neurológicos (según Dilts)



poco corto". Luego, retornando al nivel de la conducta, podría olvidar los pasos que ha dado hacia arriba y restar importancia a su mala conducta con un: "No lo puedo evitar, así es como soy yo". Lo cual manifiesta una creencia aprendida acerca de *expectativas de resultados* –la creencia de que lo que me ocurre está fuera de mi control. Esta creencia pone en marcha un diálogo interno del tipo: "Es inútil"; o peor aún: "Soy un inútil". Una respuesta de identidad que implica degradar mi auto-imagen para así justificar mi inacción.

Hay otra creencia relacionada con esta e igualmente perjudicial: cuando pienso que tengo cierto control sobre el resultado, pero que mi intento por lograrlo no será muy efectivo. Tengo una baja *auto-eficacia* –creo que mi capacidad para aprender o para lograr resultados es baja. Estas creencias pueden persistir incluso cuando disponemos de evidencias en su contra. "He logrado el resultado que buscaba, pero es que he tenido suerte –realmente no merecía aprobar." Robert Dilts

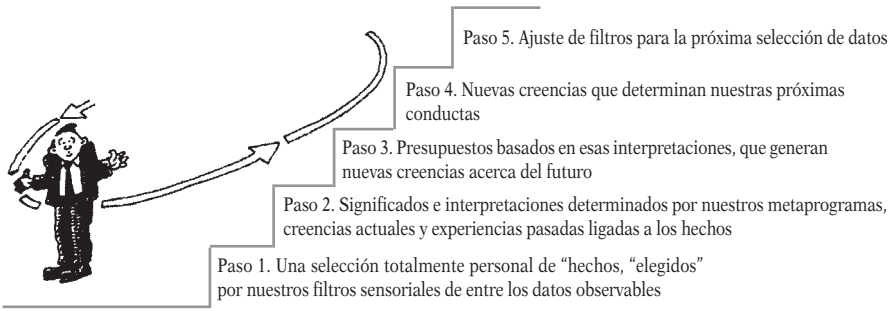
(1990) identifica esta trinidad (nada "santísima") de creencias: "Es inútil", "No se puede" y "No merece la pena", como tres muros habituales que impiden el crecimiento de la autoestima del estudiante. Son tres creencias que hay que modificar si queremos trasladar el centro de control del exterior al interior del estudiante. Tenemos que verlas actuando al comienzo de la cadena causa-efecto, y no como su resultado final.

Es fácil ver cómo este proceso desemboca en una actitud negativa hacia el colegio y las actividades que se desarrollan en el aula. Si sumamos el modelo de comunicación de la PNL a los niveles de Dilts tenemos lo que Peter Senge llama "la escalera de inferencias" –el proceso mediante el cual muchos de nosotros creamos el mundo en el que vivimos al pensar:

- que nuestras creencias son la única verdad;
- y que estas verdades son evidentes porque están basadas en nuestras experiencias de la vida "real"

El modelo de comunicación de la PNL nos permite darnos cuenta de que el principal presupuesto oculto en esta secuencia es el de que los datos que hemos seleccionado de nuestro entorno son los verdaderamente importantes. Una vez que hemos llevado a cabo la selección, podemos empezar a subir la escalera y continuar después girando en el ciclo

Figura 1.4: La escalera de inferencias



que se perpetúa a sí mismo (véase figura 1.4). Cuando esto es desencadenado por determinados acontecimientos, refuerza el tipo de diálogos internos que mencionábamos en el párrafo anterior.

Todos sabemos identificar nuestros propios sucesos desencadenantes, cuándo algo "aprieta nuestro botón". Una vez apretados los botones, comienza la reproducción del monólogo correspondiente, diseñado para elevar nuestra temperatura emocional, que después desencadena la secuencia conductual. Para nosotros, como profesores, lo importante es saber cómo romper este círculo vicioso de conducta autodestructiva y creencias, y cómo convertirlo en un círculo virtuoso de incremento de la autoestima.

3. Esquemas motivacionales

Como vimos en la figura 1.1, la PNL adopta un modelo del cerebro como "caja negra" –esto es, el cerebro puede pensarse como un complejo dispositivo en el que unos procesos desconocidos (en tanto que son invisibles) elaboran los *inputs* recibidos y producen un conjunto de *outputs* que adoptan la forma de conductas observables. Normalmente, algunos de estos procesos ocultos nos ayudan a decidir qué es lo que nos motiva y, por lo tanto, influyen decisivamente en la configuración de nuestros comportamientos. El modelo de la PNL llama *meta-programas* a esos procesos. Todos estamos familiarizados con hábitos de conducta, especialmente con la conducta que se produce cuando alguien aprieta uno de nuestros botones "calientes": "¡Siempre reacciono así cuando alguien…!" Estos metaprogramas son procesos globales cuyos resultados adoptan la forma de conductas frecuentemente predecibles. Son predecibles porque, una vez desencadenadas, siguen los pasos de la escalera de inferencias. Cuando hemos llegado a conocer bien al alumno, detectarlos y utilizarlos en nuestra relación con él fortalecerá el grado de rapport y mejorará la calidad de la comunicación.

Los metaprogramas pueden pensarse como esquemas discriminatorios insertos en nuestro cerebro. En el extremo de los *inputs*, ¿a qué presta atención nuestra mente? ¿Cómo discrimina entre la enorme cantidad de datos sensoriales, pensamientos y emociones con que se enfrenta a cada momento? En la oscuridad de la caja negra que es nuestra mente, ¿cuáles son los procesos internos que elaboran los *inputs*, los pensamientos y emociones, construyendo nuestro mapa interno del mundo a partir de ellos? Y después, ¿a qué presta atención nuestra mente en lo que comunicamos?

Así que la cuestión interesante cuando hablamos con alguien es: ¿qué esquemas o procesos discriminatorios podemos detectar o inferir a partir de su lenguaje? Porque el mismo acto de expresar experiencias o pensamientos en un lenguaje requiere una destilación, una selección de entre todas las palabras que están a disposición de la persona que habla. No es una selección azarosa, sino que está guiada por filtros. ¿Y qué operaciones mentales usa esa persona al recordar? Las preferencias a la hora de pensar son aprendidas –aprendidas en contextos determinados. Entender esos contextos nos ayuda a entender la "psico-lógica" de esa persona. Un modo de considerar eso que denominamos nuestra "personalidad" es verla como el conjunto de nuestros mecanismos mentales para hacer frente a la vida.

Nuestra mente "piensa", o tiene pensamientos, re-presentándose a sí misma los datos sensoriales que hemos seleccionado. Cuando usted piensa en su aula, primero su mente le presenta una imagen del aspecto que ésta tiene, o reproduce sus sonidos característicos, o recrea las sensaciones que usted tiene en ella –¡incluso sus olores! Puede que usted tenga una manera preferida de representarse a sí mismo el aula y sus experiencias en ella, y otra distinta (su sistema de "acceso") para llegar a esa información almacenada en su memoria. Para hacer utilizable este modelo en las transacciones interpersonales, Michael Hall y Bob Bodenhammer (1997) clasifican los metaprogramas en cinco tipos:

Tipo I: Los impulsores del pensamiento –metaprogramas "mentales"



Tenemos que aprender a seleccionar y a prestar atención a los datos que recibimos, de modo que nuestro cerebro idea modos de procesar cognitivamente la información –así desarrolla usted su propio estilo de pensar y sus propios "móviles". En la práctica esto significa que a medida que aprendemos a interpretar nuestro mundo, aprendemos a agrupar y clasificar los datos que recibimos, hacemos discriminaciones y creamos diferencias entre nuestras experiencias. Las estrategias que usted emplea para llevar a cabo esas selecciones son sus metaprogramas mentales. Algunos de los metaprogramas más importantes en relación con el aprendizaje, y que usted puede ver en funcionamiento si presta atención a los estudiantes en el aula, son los siguientes:

1. Procesamiento: ¿Se enfrentan a los nuevos datos envolviéndolos para considerarlos globalmente o desmenuzándolos para fijarse en los pequeños detalles –afrontan lo global o lo específico?
2. Equiparar o no: En las cosas que no conocían previamente, ¿tienden a buscar la semejanza con respecto a lo que ya conocen o buscan lo nuevo y diferente?
3. Proactivo o reactivo: ¿Se lanzan a las nuevas situaciones o se retraen?
4. Dirección motivacional: ¿Tienden más a *apartarse* de lo que no les gusta o a *aproximarse* a lo que quieren conseguir?
5. Orientado hacia el interior o hacia el exterior: Cuando buscan aprobación, ¿utilizan sus propios estándares o criterios (en particular, cómo se *sienten* con respecto a algo), o siguen los estándares de otra persona? Esto está en relación con la idea de auto-eficacia.
6. Estilo de trabajo: ¿Generalmente prefieren: (a) trabajar solos, (b) trabajar con otras personas cercanas a ellos, o (c) trabajar colaborando como miembro de un grupo?

7. Patrones de convencimiento: ¿Cómo conocen lo que conocen? ¿Necesitan *ver* alguna evidencia, *oír* a alguien decirlo o *contarse* a ellos mismos algo? ¿Simplemente lo *sienten*? ¿O basta con que lo *hagan* por sí mismos? ¿Cuántas veces tienen que ver, oír, sentir o hacer algo para creerlo?
8. Opciones o procedimientos: A los niños con un metaprograma de *opciones* les motiva la oportunidad de aprender de un modo nuevo y les gusta experimentar, a menudo sin esperar las instrucciones. Quieren tener la oportunidad de hacer las cosas a su manera. A los que se hallan en la vertiente *procedimientos* de este metaprograma les gusta la seguridad de un modo fijo de hacer las cosas, así como las instrucciones precisas y detalladas.

Todos estos metaprogramas son importantes para la gestión de la conducta en el aula, en la medida en que pueden resultar útiles para analizar un comportamiento no deseado de un alumno concreto, así como para buscar estrategias de mejora. Por ejemplo, en el primer tipo de metaprograma (i), a algunos niños les basta con ver el cuadro general antes de dar el primer paso hacia su consecución, mientras que otros no darán ese paso hasta que se les haya explicado la secuencia de pasos a seguir. En los niños que se impacientan cuando pasamos mucho tiempo explicando detalladamente los pasos de la tarea que hemos propuesto, probablemente predomina el hemisferio derecho del cerebro a la hora de aprender. Quieren primero una visión general –una imagen del bosque, no la identificación de los tipos de árboles que hay en él. En los que se angustian cuando únicamente se les da esa imagen general del bosque, probablemente predomina el hemisferio izquierdo del cerebro. Necesitan saber con más precisión qué es lo que hay que hacer antes de internarse en el bosque.

Dentro del segundo tipo de metaprogramas (ii), podemos clasificar a grandes rasgos a la población en cuatro grupos. Aquellos que:

(a) Buscan lo que encaja en su mapa mental (aproximadamente el 55% de la población occidental);
(b) Buscan principalmente lo que encaja, pero también reconocen lo que no encaja (sobre un 25%);
(c) Atienden solo a lo que no encaja (5-10%);
(d) Buscan primero lo que no encaja y luego algo que encaje (5-10%).

Eso es lo que determina la orientación primaria del niño hacia su estilo preferido de aprendizaje: el ajuste con el propio mapa mental, o bien el desajuste con el mismo. Los colegios, en tanto que organizaciones, favorecen una cultura de la "mismidad" o del ajuste. Los profesores provienen en su mayoría de los dos primeros grupos, lo cual explica su actitud generalmente conservadora hacia el cambio (¡que por definición introduce algo diferente!). Los niños que caen bajo los dos primeros grupos tienen más probabilidades de tener éxito en el colegio y convertirse en los futuros profesores, que continuarán expandiendo la cultura de la "mismidad". A los niños que se encuentran en los grupos minoritarios de "desajuste" probablemente les será difícil integrarse en una cultura de la mismidad. Son los que la cultura conformista tiende a catalogar como problemáticos, bien por su comportamiento, bien en términos de progresión en el aprendizaje. Por consiguiente, un profesor "ajustador" es probable que catalogue como difícil a un alumno "desajustador". En su proceso de aprendizaje, los alumnos desajustadotes necesitan tiempo para reconocer y sacar a la luz las excepciones y los diferentes aspectos que perciben en el asunto que se les propone, antes de continuar con las tareas asociadas. Los ajustadores, por su parte, necesitan poder comparar cualquier cosa nueva con algo similar aprendido en el pasado. Esto da lugar a la idea de "aprendizaje proximal" –aprenden mejor cuando el nuevo asunto está lo suficientemente cerca como para conectarlo con un aprendizaje previo, con cosas que son "casi lo mismo" que lo que ya conocen.

El tercer tipo de metaprograma (iii) tiene un efecto diferente en la actitud del niño hacia el aprendizaje. Bernice McCarthy ha propuesto una clasificación de tipos de aprendizaje (figura 1.5) en la que es más proba-

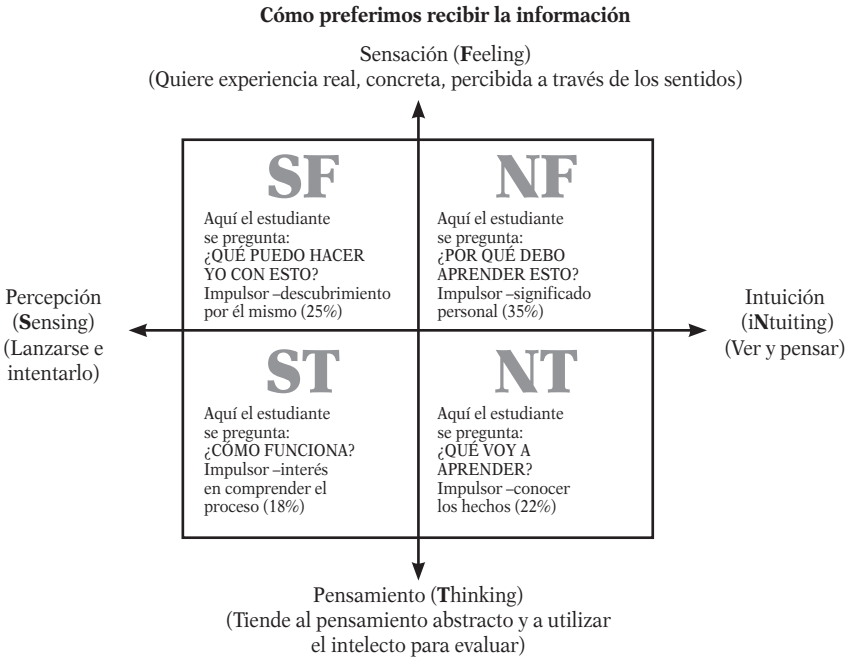
ble que el niño proactivo prefiera las actitudes hacia el aprendizaje del lado izquierdo del diagrama, mientras que el niño reactivo probablemente enfocará las nuevas ideas desde el lado derecho. La clasificación utiliza las dos dimensiones de cómo preferimos recibir la información y cómo preferimos procesarla una vez recibida. En el diagrama se muestra la polaridad dentro de cada dimensión. (Los porcentajes de preferencias de los estudiantes en cada cuadrante son los estilos preferidos por estudiantes adultos). Esta distinción entre cómo adquirimos información los seres humanos y cómo la manipulamos en nuestras mentes es vital para comprender las virtualidades del lenguaje para motivar a los alumnos.

La práctica educativa eficiente dice que el conocimiento del estilo de aprendizaje preferido por un niño es el mejor punto de partida para la introducción de cualquier nuevo aprendizaje. McCarthy denominó del siguiente modo a cada uno de los cuatro cuadrantes de su esquema de tipos de aprendizaje:

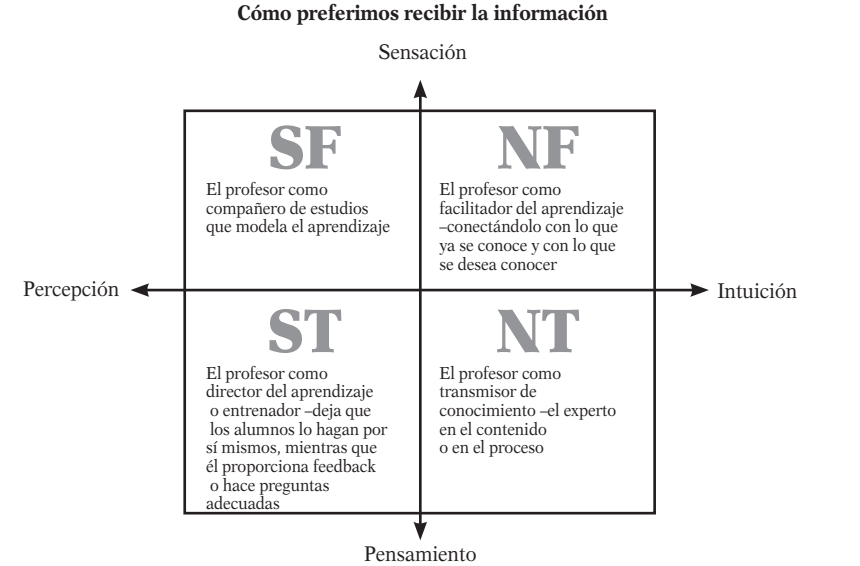
1. Los estudiantes NF: Estudiantes innovadores cuya principal motivación es dar un sentido personal al estudio y cuyas contribuciones a la clase son sobre todo ideas nuevas e imaginativas.
2. Los estudiantes NT: Los miembros analíticos del grupo, reflexivos y conceptuales. Les parece que nunca tienen suficiente información. ¡Son los "adictos a los hechos"!
3. Los estudiantes ST: Estudiantes de sentido común que se interesan por cómo funcionan las cosas y que demandan un método práctico de aprendizaje.
4. Los estudiantes SF: Son los estudiantes dinámicos. Esos que prefieren descubrir las cosas por ellos mismos.

McCarthy pensaba que en la actitud hacia el aprendizaje de los grupos ST, SF y NF predomina el hemisferio derecho del cerebro, mientras que en el grupo NT predomina el izquierdo. Asimismo, conectó este modelo con las preferencias de procesamiento mental, al afirmar que los tres primeros grupos probablemente aprenderían mejor con materiales visuales, añadiendo a los NT un componente auditivo, mientras que los

Figura 1.5: El modelo 4-MAT de McCarthy



b) Estilo de docencia



SF manifestarían un fuerte componente cinestésico. Sería interesante que usted investigara entre sus propios alumnos si estas conexiones están bien fundamentadas.

El objetivo a largo plazo del profesor es reforzar la capacidad de aprender de sus alumnos, haciendo que desarrollen los otros estilos de aprendizaje. Adoptar el enfoque multisensorial que propone este libro resulta de ayuda en este proceso de desarrollo de la flexibilidad del niño para aprender de maneras diferentes, de modo que pueda reaccionar de manera positiva a los distintos estilos de docencia con que se encontrará a lo largo de su educación formal.

En el cuarto tipo de metaprograma (iv), conocer la dirección de la motivación del niño, es un factor importante en la gestión de su comportamiento. ¿Tiende a hacer lo necesario para conseguir lo que quiere o hace lo que sea para evitar una determinada consecuencia? El medio para detectar este metaprograma es escuchar el lenguaje que usa el niño. Por ejemplo, se pueden captar diferencias como:

- Consecución ("hacia") —La gente con este metaprograma suele hablar acerca de lo que quiere y describe su situación actual en términos de un futuro deseado.
- Evitación ("fuera") —Son quienes miran hacia atrás y te cuentan un relato de cómo llegaron a la situación en que están ahora, empezando con lo que era malo o desagradable para ellos en el pasado.

A veces lo más útil es recurrir a la clasificación simple de la figura 1.6 para tomar una decisión sobre el curso siguiente de acción. Los niños con una actitud de consecución ("hacia") en relación al aprendizaje responderán bien ante objetivos y alicientes claros y bien definidos –opera un impulsor del tipo "¿qué ventaja puedo extraer de ello?". Generalmente no responderán bien a descripciones negativas de lo que pasará si no alcanzan el objetivo. Ilustrarles sobre las consecuencias de no aprobar los exámenes no es el mejor modo de motivarlos. No obstante, esa puede ser la mejor estrategia con los que habitualmente utilizan el pensamien-

Figura 1.6: El metaprograma de la dirección "hacia" (consecución) o "fuera" (evitación)



to en las consecuencias negativas como modo de motivarse a sí mismos. "No querrás que las gráficas echen a perder tus posibilidades de aprobar el examen de matemáticas."

El quinto tipo de metaprograma (v) trata de cómo las personas orientadas hacia el interior juzgan y toman decisiones contrastándolas con sus sentimientos y pensamientos. ¿Cómo sabe *usted mismo* que ha dado una buena clase? ¿Es cuando se siente contento consigo mismo? ¿O cuando recibe comentarios positivos de sus alumnos y/o compañeros? ¿O es en el momento en que comprueba la buena calidad del trabajo de los niños? ¿Cuál de estas es su reacción inicial más frecuente? Mucha gente utiliza primero uno de estos criterios y después busca confirmación en uno o varios de los restantes.

Los niños cuya orientación es predominantemente externa necesitarán recibir feedback de otra persona o ver el trabajo terminado. Como es fácil suponer, los alumnos con una orientación interna aceptan menos

amablemente las instrucciones y son más tendentes a atenerse a su propia opinión de que algo está bien hecho, incluso ante evidencias en su contra. Permitirles trabajar siguiendo sus propias ideas resulta un buen modo de motivar a este tipo de estudiantes. Aquellos con un marco de referencia externo quieren que se les diga exactamente lo que han de hacer y tienden a conceder más peso a la opinión de otro que a la suya propia. Nuestro consejo y orientación les motivará.

Pasemos ahora al sexto tipo de metaprograma (vi). ¿Cómo considera el estudiante que trabaja mejor? ¿Prefiere trabajar solo, asumir él solo toda la responsabilidad? ¿O prefiere trabajar como miembro de un grupo, compartiendo tanto el éxito como el fracaso? ¿O se encuentra en algún punto intermedio, dispuesto a asumir la autoría de una tarea, pero trabajando al mismo tiempo en compañía de otros?

El séptimo tipo de metaprograma (vii) es importante para el refuerzo del aprendizaje. Es muy probable que el criterio de "convencimiento" según el cual sabemos lo que sabemos siga nuestra modalidad preferida ("Lo creeré cuando lo vea", "Tengo una corazonada"). También habrá un número "necesario" de veces que tendremos que ver, oír, sentir o hacer algo para estar convencidos de ello, o un tiempo "suficiente".

El octavo tipo de metaprograma (viii) determina muy a menudo la motivación que un determinado alumno tiene para comenzar una tarea. Los niños orientados hacia "opciones" estarán normalmente deseosos de empezar algo nuevo si creen que pueden elegir hasta cierto punto cómo llevarlo a cabo, aunque puede que no siempre muestren idéntica motivación para terminarlo. Hablan sobre lo que quieren o lo que pretenden lograr, o dan la impresión de tener siempre un objetivo en mente. Podemos escucharles decir: quiero…, espero que…, deseo…; yo podría…, yo puedo…, es posible que…, si encuentro la manera…, etc. Los que se inclinan más hacia los "procedimientos" serán reacios a comenzar la tarea hasta que no se hayan asegurado de los pasos que esta implica. Suelen emplear expresiones como: ¿Por dónde empezaré?", "debería hacerlo como…", "¿tengo que hacerlo así?", ¿debo usar…?", lo hice porque…".

Los ocho metaprogramas en su conjunto pueden ayudar a decidir cuál es el entorno de trabajo adecuado para un alumno concreto, diseñado para reducir la probabilidad de que surjan problemas. Asimismo, demuestran la complejidad del primer prerrequisito de la enseñanza y el aprendizaje, que no es otro que el de establecer un buen entorno de trabajo. ¡Uno que satisfaga las necesidades de la mayoría de la gente durante la mayor cantidad de tiempo!

Tipo II: La fuente de las emociones –metaprogramas emocionales



Aquí se trata de lo que nos contamos a nosotros mismos sobre los datos que tenemos a nuestra disposición y de cómo los representamos en nuestras mentes. Todos utilizamos datos sensoriales o cinestésicos, así como nuestras emociones evaluativas, para movernos por la vida, con lo que podemos sentirnos confiados o inseguros en relación a hacer esto o aquello. A veces obedecemos a nuestras corazonadas; otras veces se imponen nuestros programas cognitivos y descartamos esas intuiciones. Dentro de este grupo hay programas emocionales más potentes que otros. ¿Sabe qué emociones funcionan como impulsores para usted? En inglés nos identificamos lingüísticamente con nuestras emociones –decimos cosas tales como *"I am angry"*[2] (un enunciado de identidad). ¿Se identifica usted con una emoción determinada? Si queremos llevar las riendas de nuestras emociones, probablemente nos sea de ayuda atenernos a descripciones de nuestro comportamiento del tipo: "Me *siento* enfadado", o incluso imitar a los franceses y "*tener*" enfado o alegría. De ese modo nos estaremos recordando continuamente a nosotros mismos que no somos nuestras emociones, y que tener una emoción es una elección que tomamos internamente (aunque tal elección tenga lugar, muchas veces, por debajo del umbral de nuestra conciencia). ¿Cuántas veces hemos oído decir: "No puedo evitarlo, es mi manera de ser"? Al expresarnos así, ele-

2. En español: "Estoy enfadado". La lengua inglesa utiliza el verbo *to be* tanto para nuestro verbo "ser" como para "estar". Por eso esta frase podría entenderse también como "*Soy* enfadado". (N.de T.)

gimos aceptar los mensajes internos procedentes de su pasado y permitimos que predeterminen nuestro futuro. En el trato con nuestros alumnos, podemos ayudarles a liberarse de esta errónea asunción de lo inevitable recordándoles que *no* son su comportamiento y dándoles permiso para ser algo más que sus emociones. La habilidad para elegir "no" tener una emoción forma parte del desarrollo de la inteligencia emocional. Mucha gente lo hace cinestésicamente "poniéndose en el lugar del otro" o "mirando las cosas desde su punto de vista". Estas dos tácticas generalmente acallan nuestro propio diálogo interno al permitirnos imaginar el de la otra persona. William Glasser sostiene que toda nuestra motivación procede del interior y que tomamos las mejores decisiones que podemos para satisfacer nuestras necesidades psicológicas. Cree que el aprendizaje en el aula puede mejorar si se instruye a los estudiantes sobre la "teoría" de la toma de decisiones y sus procesos, y si el aprendizaje en el aula es resultado de un trabajo cooperativo.

Tipo III: Las tomas de decisión –metaprogramas volitivos (electivos)



Ahora se trata de elecciones y decisiones. ¿En que dirección elegimos encaminar nuestros pensamientos y emociones? ¿Mediante qué sistemas de decisión/opción/preferencia hacemos funcionar nuestro cerebro? Las elecciones modifican la química del cerebro. El aprendizaje acerca de las elecciones y sus consecuencias debería ser parte integrante de cualquier programa de desarrollo de la conducta. Los niños necesitan aprender que su mala conducta es una elección que ellos toman y que toda elección acarrea consecuencias, tanto positivas como negativas. Estos metaprogramas vinculan los cinco elementos del cambio conductual para producir la conducta deseada:

1. *Conciencia* –lo que percibimos
2. *Análisis* –lo que pensamos
3. *Emoción* –lo que sentimos
4. *Lenguaje* –lo que decimos
5. *Conducta* –lo que hacemos

En periodos de estrés o ansiedad, la secuencia suele ser automática e inconsciente en el niño, produciendo la típica reacción refleja. Un ingrediente de la mejora de la inteligencia emocional es el desarrollo de la habilidad para romper la secuencia entre los pasos 2 y 3, dejando de "tener" una emoción en un determinado momento –en otras palabras, darse cuenta de cuál es la reacción que tenemos en presencia de un factor desencadenante y, de ese modo, poder evitar nuestra respuesta habitual; cambiar la regla que adoptamos para nosotros mismos en un momento anterior de nuestra vida. ¿Según qué reglas elige *usted* vivir su vida ahora mismo? William Glasser aboga por que expliquemos a los niños todo lo relativo a las elecciones y sus consecuencias como parte del desarrollo de su inteligencia emocional. Estas explicaciones les ayudarán a disfrutar de un mayor control sobre sus vidas y promoverán en ellos una actitud más positiva hacia la solución de problemas.

Tipo IV: Reacciones reflejas y botones "calientes" –metaprogramas reactivos



La escalera de inferencia de Senge (véase figura 1.4) es una metáfora visual de la tendencia del cerebro a operar recursivamente: el *output* de un ciclo se convierte en el *input* del siguiente. ¿Cuáles son nuestros impulsores clasificatorios? ¿Cumplen bien su función social? ¿Nuestro propio feedback refuerza o debilita nuestras pautas de conducta? La mayoría de las reglas que hemos mencionado anteriormente son el resultado del feedback y de decisiones tomadas en etapas anteriores de nuestra vida. A menudo están enterradas en el inconsciente, pero se ponen en marcha como cintas de casete ocultas para repetirnos un viejo mensaje. Esas cintas internas configuran nuestra vida y crean nuestro futuro. Normalmente sabemos muy bien cuáles son nuestros propios mensajes negativos. Los escuchamos con frecuencia: sé perfecto, sé fuerte, llega a tiempo, sé torpe, no termines las cosas, siempre pierdo, nadie me quiere de verdad, nadie me entiende... Todos ellos producen conductas disfuncionales en el aula. También podemos tener mensajes positivos: respeta a los demás, soy un ser humano normal, puedo tener éxito.

Si se lo permitimos, todos estos mensajes subliminales procedentes de nuestro pasado determinarán nuestras reacciones conductuales a nuestra experiencia social, así como nuestro modo de estar en el mundo. Por ejemplo en la clase, con otros niños, ¿prefiero ser un jugador de equipo, un líder o un trabajador independiente? Al comunicarme con ellos con ocasión de una tarea común, ¿qué hago con mayor frecuencia: culpar a otros por los errores que se han cometido o estar dispuesto siempre a aplacar a los demás en los momentos de conflicto dentro del grupo? Todos ellos son modos de reaccionar impulsados por las cintas de casete grabadas en nuestras cabezas.

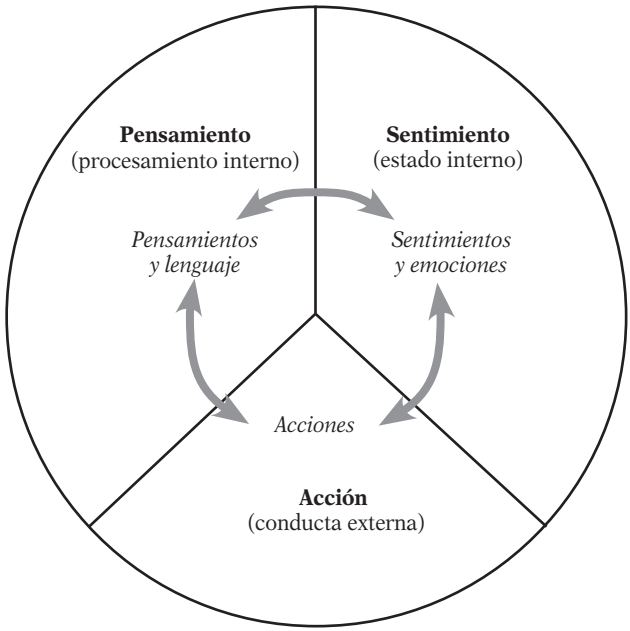
Tipo V: Los dragones en las nubes –los meta-metaprogramas



En Japón, las personas que toman decisiones en una gran empresa o en la política no siempre son los líderes visibles, el presidente del consejo de administración o los dirigentes de los partidos. Son personas que no ocupan lugares visibles, están alejados del foco de luz, pero no obstante son muy poderosos. Se los conoce como "los dragones en las nubes" *–kumo no ryo*. Tal vez sean invisibles, pero los efectos de sus decisiones afectan a mucha gente. Los meta-metaprogramas son los dragones en las nubes de la mente. Elaboran el conjunto de programas más importante que opera en el desarrollo de conductas no deseadas por parte del niño. Son programas que se refieren a los cuatro conjuntos de programas anteriores, y generan los conceptos absolutamente centrales de la relación con uno mismo.

- Autoestima: La evaluación de nuestro propio *valor*. ¿Es condicional o incondicional? ¿Alta o baja?
- Confianza en uno mismo: La evaluación de nuestra *capacidad* en una destreza. ¿Pienso que puede hacerlo? ¿Con o sin dificultad? ¿Es posible o imposible para mí?
- Autoeficacia: La evaluación de nuestra *efectividad*. ¿Cómo de bueno soy en esto?

Figura 1.7: Las conexiones mente-cuerpo



Los tres niveles están interconectados:

- Si cambian sus pensamientos internos –cambian sus emociones y, como resultado, su conducta
- Cambie el modo de sentirse –y lo que nos decimos a nosotros mismos y nuestro modo de comportarnos cambiarán
- Cambie su conducta –sus pensamientos y emociones irán detrás

Podemos aplicar estos conceptos relativos a nosotros mismos en el ámbito de la gestión de la conducta en nuestra aula. Recuerde que la autoestima no tiene una existencia sustantiva. Es la descripción de un proceso –un proceso que implica dar significado a lo que nos sucede, hacer juicios acerca de nosotros mismos y evaluarnos. Para un profesor, este proceso involucra una amplia serie de preguntas, tales como: ¿Cómo soy de efectivo? ¿Cómo valoro mis propias capacidades para tratar diversos tipos de niños? ¿Y cómo determina mi actual autoestima la respuesta a estas dos preguntas? Al hacernos estas preguntas, exploramos nuestros propios metaprogramas y aprendemos acerca de nuestro propio

pensamiento. Una vez detectadas nuestras propias pautas de pensamiento, que se derivan de nuestros metaprogramas, podemos preguntarnos cómo nos sentimos en relación con las respuestas a estas preguntas y, una vez respondido eso, cómo nos impulsan a comportarnos esos sentimientos y cómo ese comportamiento contribuye a su vez a resolver las tareas a que nos enfrentamos en la clase. Pensamiento, sentimiento y acción están interrelacionados (véase figura 1.7).

Los seres humanos son enormemente reflexivos. Sin embargo, el riesgo que acompaña a esta facilidad para la reflexión es que a veces nos conduce a meta-estados emocionales. A partir de un estado inicial de enfado por el comportamiento de un niño, es fácil pensar acerca de esa reacción de enfado y, como consecuencia de esa reflexión, deslizarse rápidamente a un meta-estado en el que nos sintamos culpables o avergonzados por enfadarnos.

Conclusiones

- El fomento de la buena conducta tiene sus raíces en un conjunto de creencias firmemente sostenidas acerca de los niños y sus acciones.
- El "mundo interno" de cada individuo es una interpretación, moldeada por lo que selecciona de entre la enorme afluencia de información que recibe y por el modo en que construye generalizaciones acerca del mundo a partir de esos datos distorsionados y recortados.
- Preste atención al nivel "neurológico" o del significado de cualquier intercambio comunicativo entre usted y un alumno.
- Todos tenemos muchas y variadas pautas motivacionales. Podemos aprender a reconocerlas por el lenguaje que cada uno elige utilizar.
- Los pensamientos, sentimientos y conductas están interconectados. Si modificamos cualquiera de ellos, modificamos también los otros dos.

Ejercicio 1.1: Conozca los filtros de sus metaprogramas lingüísticos

En cada una de las siguientes proposiciones, marque con una cruz la continuación de la frase que mejor refleje su actitud al tratar con los alumnos cuestiones de comportamiento o bloqueos en el aprendizaje:

1. En la gestión del comportamiento, el factor clave para una comunicación eficaz es:
   (a) conservar el control
   (b) establecer una buena relación con el alumno
   (c) asegurarse de que el alumno progrese en su trabajo

2. La manera en que hablo a un alumno en una situación conflictiva se endereza principalmente a:
   (a) evitar conflictos futuros
   (b) establecer o mantener una buena relación
   (c) evitar bloqueos en su aprendizaje posterior
   (d) lograr un resultado positivo

3. Mientras hablo con un alumno lo más importante que debo tener en mente es:
   (a) lo que quiero que ocurra en el futuro
   (b) lo que está pasando aquí y ahora
   (c) el comportamiento pasado de ese alumno

4. Cuando quiero asegurarme de que los alumnos capten una idea:
   (a) les hago un dibujo
   (b) se lo explico lógica y racionalmente
   (c) recurro a un lenguaje metafórico o establezco analogías
   (d) apelo a su corazón tanto como a su cerebro

5. El factor clave para una comunicación eficaz en situaciones difíciles es:
   (a) ser consistente con mi manera de ser profesor
   (b) mantenerme fiel a mis principios y creencias
   (c) ser capaz de pensar la situación racionalmente para llegar a una solución
   (d) lo que hago mientras hablo

6. En mi opinión, debo esforzarme especialmente por comunicarme bien cuando:
   (a) ya no entiendo quién es el alumno
   (b) no entiendo aquello que él parece valorar o que considera más importante
   (c) no entiendo lo que está pasando por su cabeza
   (d) sencillamente no comprendo lo que está haciendo

7. Al enfrentarme a un alumno, para mí es importante:
   (a) no perder mi posición
   (b) llegar a ver las cosas desde su punto de vista
   (c) dar un paso atrás y contemplar la situación como un todo

8. Al dar explicaciones a un alumno para superar un bloqueo en el aprendizaje, suelo:
   (a) desatender el tratamiento de su problema específico para adoptar una perspectiva más amplia
   (b) poner ejemplos que tengan relación con su dificultad
   (c) dividir el problema en pequeños pasos

9. Sé cuándo estoy comunicándome bien:
   (a) por la satisfacción interna que siento
   (b) por las reacciones de los alumnos
   (c) porque alcanzo mi objetivo

Guía para interpretar las respuestas

1. El factor clave para una comunicación eficaz ordenada a la gestión del comportamiento es…

   Esta respuesta indica nuestra principal ansiedad social al tratar con un alumno que se está portando mal. Por consiguiente, nos ayuda a entender qué distorsiones son más probables en nuestra propia conducta.
   (a) ansiedad relativa a la actuación
   (b) ansiedad relativa a la aceptación
   (c) ansiedad relativa a la orientación

2. La manera en que hablo a un alumno en una situación conflictiva se endereza principalmente a…

   Esta respuesta es un indicador del metaprograma evitación/consecución (mp. iv). Las respuestas (a) y (c) indican una tendencia a la evitación, mientras que las respuestas (b) y (d) indican una tendencia a la consecución.

3. Mientras hablo con un alumno lo más importante que debo tener en mente es…

   Esta respuesta indica su orientación temporal. Al tratar con conductas inapropiadas o en caso de conflicto, ¿tiene tendencia a centrarse en el aquí y ahora (b), o mira siempre hacia delante (a)? ¿O se inclina más por centrarse en lo que ha ocurrido (c)?

4. Cuando quiero asegurarme de que los alumnos capten una idea…

   Este es un indicador de su modalidad sensorial preferida al explicar:
   (a) visual
   (b) auditivo-digital
   (c) auditiva
   (d) cinestésica

5. El factor clave para una comunicación eficaz en situaciones difíciles es…

   ¿Qué nivel neurológico es su impulsor principal a la hora de manejar el conflicto?
   (a) identidad
   (b) creencias y valores
   (c) capacidad
   (d) conducta

6. En mi opinión, debo esforzarme especialmente por comunicarme bien cuando…

   ¿En qué nivel neurológico del estudiante tiende usted a centrarse?
   (a) identidad
   (b) creencias y valores
   (c) capacidad
   (d) conducta

7. Al enfrentarme a un alumno, para mí es importante…

   ¿Qué posición perceptual tiende usted a adoptar en esta situación?
   (a) La primera posición (mi posición)
   (b) La segunda posición (el punto de vista de la otra persona)
   (c) La tercera posición (alguien con una visión global de la situación)

8. Al dar explicaciones a un alumno para superar un bloqueo en el aprendizaje, suelo…

   Esta pregunta apunta a nuestras preferencias en el metaprograma de procesamiento (mp i).
   (a) global
   (b) intermedio
   (c) específico

9. Sé cuándo me estoy comunicando bien.

   Este metaprograma (mp v) indica si usted está más orientado internamente (a) o externamente (b y c).

Fuentes y sugerencias para seguir leyendo:

BLACKERBY, D. A., 1996, *Rediscover the Joy of Learning*, Success Skills, Oklahoma City, Oklahoma.

BODENHAMER, B. G. y HALL, L. M., 1997, *Figuring Out People: Design Engineering with Meta-Programs*, Crown House Publishing, Carmarthen, Gales.

DILTS, R., 1990, *Changing Belief Systems with NLP,* Meta Publications, Capitola, California. (Traducción española: *Cómo cambiar creencias con la PNL*, Editorial Sirio, Málaga, 1997).

GLASSER, W., 1998, *Choice Theory in the Classroom*, Harper Perennial, Nueva York.

GRINDER, M., 1991, *Righting the Educational Conveyor Belt*, Metamorphous Press, Portland, Oregón.

JENSEN, E., 1994, *The Learning Brain*, Turning Point Publishing, San Diego, California. (Traducción española: *Cerebro y aprendizaje*, Editorial Narcea, Madrid, 2004).

JENSEN, E., 2000, *Music with the Brain in Mind*, Brain Store Inc, San Diego, California.

LOZANOV, G., 1979, *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*, Gordon and Breach Publishers, Nueva York.

MCCARTHY, B. y MORRIS, S., 1995, *4-MAT in Action:Simple Units for Grades 7-12*, About Learning Inc, Chicago.

POLYANI, M., 1967, *The Tacit Dimension*, Rotledge, Londres.

SENGE, P., 1994, *The Fifth Discipline Fieldbook*, Nicholas Brealey Pub, Londres. (Traducción española: *La quinta disciplina*, Editorial Granica, Buenos Aires, 1994).

WILBER, K., 2001, *A Brief History of Everything*, Shambhala Publications, Boston. (Traducción española: *Breve historia de todas las cosas*, Editorial Kairós, Barcelona, 1997).

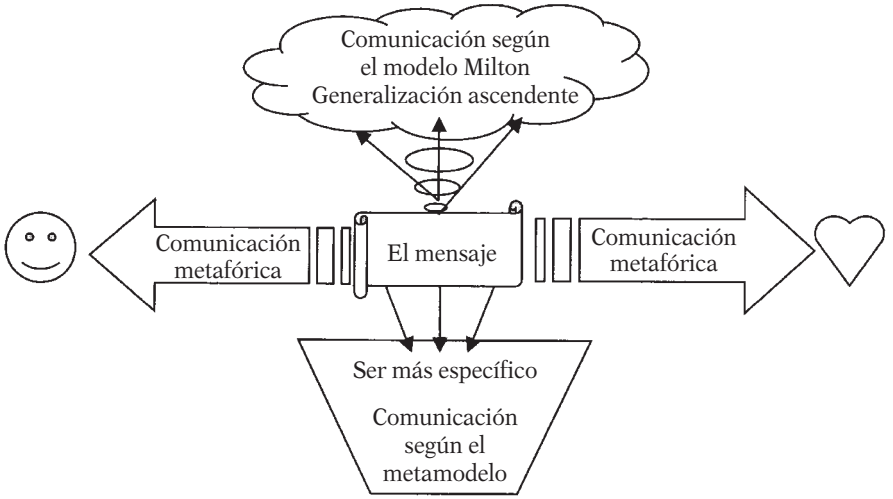
2.

¡Cuidado con su lenguaje!

Pautas lingüísticas

La PNL tiene su origen en el estudio que llevaron a cabo Richard Bandler y John Grinder acerca de las pautas lingüísticas seguidas por tres de los terapeutas más efectivos de los años 70 del pasado siglo –Milton Erikson, Virginia Satir y Fritz Perls. Distinguieron dos grupos dentro de estas pautas: al primero lo llamaron metamodelo lingüístico, al segundo modelo Milton (por Milton Erikson). El metamodelo es un conjunto de preguntas diseñadas para recuperar las partes "perdidas" de la comunicación, sacando a la luz los supuestos que están implícitos en lo que la gente dice. En el estudio formal del lenguaje, a estos supuestos se los llama *presuposiciones*. Este modelo contiene preguntas orientadas a recuperar los detalles concretos de un acontecimiento. Normalmente se trata de detalles apartados por los "filtros" que representamos en la figura 1.1, esto es: esa información que ha sido temporalmente descartada o alterada por las percepciones, creencias y valores del peculiar mapa mental de cada cual, y generalizada a partir de las interpretaciones de nuestras vivencias. El uso de estas preguntas ayuda a retornar desde las palabras abstractas que usamos en las conversaciones cotidianas, a descripciones sensoriales específicas de los sucesos de que hablamos. Como resultado, se produce una mejora del entendimiento entre la gente.

Figura 2.1: Los modelos lingüísticos de la PNL



Es posible conducir una conversación en el sentido contrario al del metamodelo, cuando deliberadamente generalizamos, omitiendo o distorsionando elementos de aquello de que hablamos. Este es el modelo Milton de lenguaje, que consiste en una manera de hablar deliberadamente vaga, a veces ambigua, abierta, que fuerza al interlocutor a completar los elementos que faltan con sus propias interpretaciones de lo que se está tratando. De este modo, esquivamos el cerebro consciente, pensante, del interlocutor y se hace posible comunicarnos con su mente inconsciente.

Una tercera rama de pautas lingüísticas empleadas en PNL es la del habla "paralela". En lugar de hablar directamente de un acontecimiento, se cuenta una historia o se establece una metáfora o analogía que contenga todos los elementos del acontecimiento. Las narraciones son "un medio para desarrollar el lenguaje y los conceptos, aumentar el nivel de concienciación multicultural y multiétnico, apaciguar los miedos, llegar al corazón y comprender el mundo", según Richard Mills en *Classroom Obsevations of Primary School Children* (1980). Todos hemos aprendido algo al escuchar una historia que se asemeje a, o establezca algún paralelismo con nuestras experiencias en el mundo. Además, por el hecho de

ser una historia, es capaz de asociar un sinfín de significados diferentes con los acontecimientos que hemos vivido. Las narraciones pueden arrojar luz sobre las situaciones en la medida en que nuestra mente compara y extiende los diferentes aspectos de la metáfora con la situación que está viviendo. Así pues, el uso creativo de la metáfora y la analogía contribuye a ensanchar la perspectiva del estudiante, promoviendo el pensamiento lateral, creativo, al liberarlo de los modos habituales de pensar y ofrecerle la posibilidad de nuevas e ingeniosas maneras de abordar un asunto. Es especialmente potente cuando tratamos con gente o situaciones "difíciles". Los tres modelos se explicarán más detalladamente en el tercer capítulo.

Las pautas de habla que cada uno prefiere

Hablando sobre la formación inicial de los profesores, Jacobsen (1983) preguntaba: "¿Se les ha enseñado a estructurar la información de un modo que encaje con la organización sensorio-neurológica de los niños?". La respuesta sigue siendo, en general, no. Sin embargo, el conocimiento reciente sobre la mente humana y el aprendizaje se está extendiendo dentro de la profesión. Cada vez son más los profesores que identifican los diferentes estilos de aprendizaje y las modalidades preferidas de aprendizaje que adoptan los niños según van creciendo y desarrollándose (véase figura 1.5). Hay más profesores conscientes de que cada niño individual usa un vocabulario basado en un modo preferido de aprendizaje y en su manera preferida de imaginarse el mundo. Hay más profesores que se han dado cuenta de que si ellos mismos prefieren aprender de una manera concreta, es muy probable que su manera de dar clase esté marcada por esa preferencia. Esperemos que, sabiendo eso, adapten también y amplíen su repertorio como docentes para abarcar todos los estilos de aprendizaje que se den en su clase, y usen "sistemas de representación múltiples" al hablar en el aula.

Es generalmente aceptado en la actualidad que todo ser humano aprende a través de sus cinco sentidos, con algún tipo de progresión a lo largo del tiempo en la dirección del dominante o preferido.

- Gusto (gustativo)
- Olfato (olfativo)
- Tacto (cinestésico)
- Sonido (auditivo)
- Vista (visual)

Los bebés tienen que gustarlo todo, aprenden cómo es su mundo llevándose cada cosa a la boca, de modo que primariamente son aprendientes gustativos. El gusto está íntimamente ligado al olfato, el cual es uno de los sentidos menos desarrollados en los seres humanos, a pesar de que cuando se trata de la memoria sea un *tren de alta velocidad hacia el cerebro*: la manera más rápida y segura de evocar una experiencia pasada. (Esto en parte se explica porque los nervios olfativos están directamente conectados con el sistema límbico del cerebro. ¡Es el punto más cercano al mundo exterior que alcanza el tejido cerebral!).

Cuando los niños son ya capaces de controlar sus miembros, empiezan a aprender por medio del tacto –son aprendientes táctiles o cinestésicos. Luego refinan su oído y, más adelante, su vista. Aunque somos capaces de aprender en todas estas modalidades, cada cual tiene una preferencia clara por una u otra de ellas, que puede persistir a lo largo de nuestra vida adulta. El sistema escolar está estructurado para seguir la progresión del niño en edad escolar. Las guarderías son esencialmente entornos diseñados para el aprendizaje cinestésico, que progresivamente se van orientando al aprendizaje auditivo. En las escuelas infantiles la enseñanza es de estilo más auditivo, para coincidir con la mayor receptividad del niño a la palabra hablada. En la etapa de la escuela primaria (7-11 años), el énfasis se traslada a la enseñanza visual, a medida que los alumnos mejoran su competencia lectora. En la escuela secundaria (12-17 años), la mayor parte de la enseñanza es profundamente visual y auditiva.

En los niveles educativos más altos, los alumnos mejor valorados son aquellos que han trascendido el procesamiento visual común, figurativo, y han alcanzado el manejo de datos visuales abstractos. El hecho de que

a los niños que no han cambiado la modalidad dominante de su aprendizaje en la etapa cronológica que se considera apropiada los etiquetemos como teniendo "dificultades en el aprendizaje" es un efecto de nuestra organización formal de la progresión en la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, es probable que se considere con necesidades educativas especiales a un niño que todavía procesa la información cinestésicamente cuando el profesor considera que debería ser ya un estudiante auditivo competente. Más tarde, como afirma Michael Grinder (1991), esos niños suelen caerse de "la cinta transportadora de la educación". Entonces intentamos poner remedio empleando estrategias que le devuelvan a una cinta transportadora, que, por su parte, no ha dejado de moverse. Pero algunas personas siguen siendo cinestésicas el resto de sus vidas. Y eso no significa que carezcan de inteligencia. Normalmente, significa tan solo que procesan la información más lentamente que los estudiantes auditivos, quienes a su vez la procesan más lentamente que los estudiantes visuales. En el Reino Unido y en otros lugares, hemos tenido la desafortunada tendencia a identificar la inteligencia con la velocidad de procesamiento, antes que con la *calidad* de tal procesamiento y sus resultados.

Si aceptamos la idea de modalidades preferidas, entonces debemos distinguir entre la modalidad preferida para *adquirir* datos y la modalidad preferida para *acceder* a ellos una vez codificados en nuestra mente. Este libro trata de cómo ayudarle a introducirse en la mentalidad de los alumnos de su clase atendiendo cuidadosamente a los *output* orales que salen de sus "cajas negras" mentales. El modo de percibir o de recabar información del mundo exterior de cada niño puede diferir del modo elegido para procesar esa información y representársela a sí mismo en su mente. La consecuencia para los profesores es la necesidad de concienciarse con respecto a que algunos niños pueden haber desarrollado un único modo preferido de adquisición y tener poca capacidad en los otros. La preferencia de Zorba el griego por adquirir nuevas informaciones cinestésicamente y por medio de metáforas es palmaria en su modo de hablar en la novela de Nikos Kazantzakis:

> Zorba se rascó la cabeza. "Tengo la mollera dura, jefe. No capto estas cosas fácilmente. ¡Ah, si usted pudiera bailar lo que acaba de decir, entonces lo entendería! (…) O si pudiera contarme todo eso en una historia, jefe".

Por consiguiente, cualquier información recibida en esos otros modos debe traducirse al modo preferido del destinatario. Esto supone que en una clase de treinta alumnos, usted tendría que dar clase en al menos tres lenguajes simultáneamente: visual, auditivo y cinestésico (cuatro, si incluimos a quienes prefieren operar auditivo-digitalmente). ¡Y al mismo tiempo tendrá que distinguir entre la modalidad preferida de adquisición de información de cada niño y su modalidad preferida de acceso! Esto tiene relación con las cuatro dimensiones del esquema de McCarthy (véase figura 1.5). Algunos colegios han incorporado estas ideas en un enfoque del aprendizaje "basado en el cerebro", para garantizar que los profesores planifiquen las clases de modo que puedan abarcar todas las preferencias sensoriales de aprendizaje. Expresar lo que se quiere enseñar en las diferentes modalidades, así como contar historias que tengan la misma estructura que lo que se quiere transmitir, son maneras poderosas de llegar a aquellos alumnos que no son tan competentes en el estilo de aprendizaje adoptado por la mayoría de los profesores. El estilo de aprendizaje que es generalmente adoptado hoy día por el sistema escolar es el de alguien con lo que Gardner (1983) denomina una inteligencia lingüística y lógica, que opera principalmente de un modo visual y/o auditivo. Enseñar a, y para, las otras inteligencias de una manera multisensorial es una excepción.

En el informe de 1999 del Comité Asesor Nacional sobre Educación Creativa y Cultural (NACCCE), titulado "Todos nuestros futuros: creatividad, cultura y educación", y publicado por el Departamento de Educación y Formación Técnica del Reino Unido (DfES, previamente denominado Departamento de Educación y Empleo), se puede leer el caso de una niña que aprendía a través del cuerpo. A Susie le gustaba escribir, pero no era capaz de determinar el final del papel, de modo que seguía

escribiendo a continuación sobre el pupitre. Su profesor no consiguió cambiar esa conducta, así que pidió ayuda al profesor de movimiento y danza:

> El movimiento de Susie era de "flujo libre". Parecía que nunca iba a terminar. Si dabas una palmada y le decías que parase, le costaba un buen rato llegar a un estado de cierta quietud. Juntos jugaron con su "flujo", dejando fluir la energía y luego intentaron detenerla y retenerla en el interior. Poco a poco los juegos se fueron acercando a la destreza consistente en dejar de escribir al llegar al final de la página. (…) Cogieron papel y jugaron a "mueve tu brazo a través de la hoja y luego ¡para!". Susie retornó a la clase y nunca volvió a escribir fuera del papel. Necesitaba aprenderlo con el cuerpo, no con el intelecto.

Como dijo una vez Peter Senge (2000): "Si nuestro aprendizaje no está en el cuerpo, ¿dónde está?". Un saludable recordatorio de que todo aprendizaje está incorporado en algún lugar de nuestra neurología.

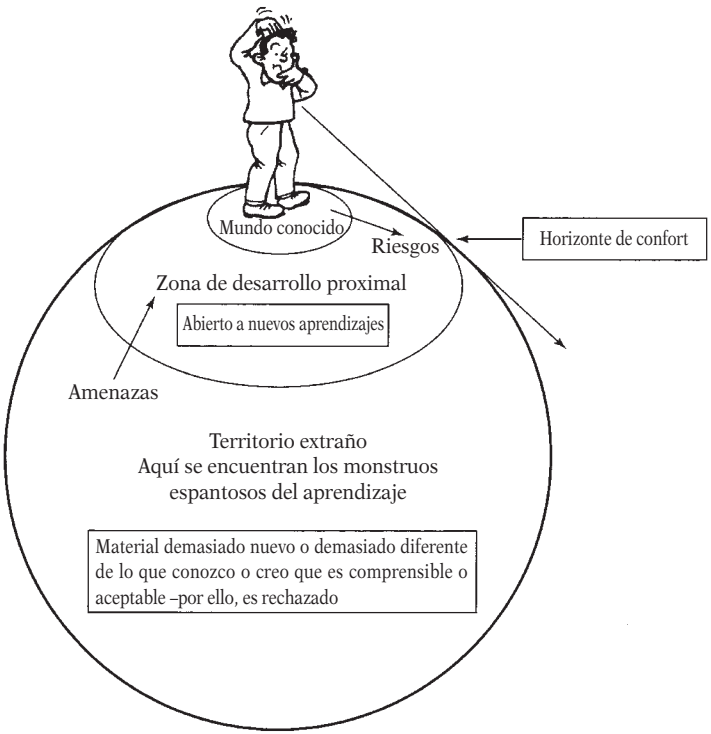
Aprender de la experiencia

Aprender es un proceso natural. Puede definirse por la interacción de nuestras interpretaciones, reunidas en un mapa cognitivo, y nuestras experiencias clave, que le dan a ese mapa su significado práctico, cotidiano. Cuando nos sucede algo en el mundo, nos introducimos en nuestra mente para interpretarlo y decidir qué significa para nosotros. Entonces reconfiguramos nuestra comprensión del mundo a la luz de ese suceso. Así es como funciona el "aprendizaje". Aprender consiste en la conexión entre mi personal mapa cognitivo del mundo y mis experiencias en él. Estas interacciones normalmente dan como resultado la ampliación de uno u otro de mis mapas. Piaget describió los resultados posibles de este proceso de comparación entre esos dos mapas. Los denominó *asimilación*, *rechazo* y *acomodación* (Richmond 1970).

- *Asimilación*: La situación es tal como se esperaba, de modo que no hay necesidad de alterar el mapa mental.
- *Acomodación*: La situación no es tan diferente como para ser rechazada, pero tampoco lo suficientemente similar como para asimilarla, así que debemos modificar nuestro mapa mental.
- *Rechazo*: La situación es tan diferente de nuestras expectativas que la rechazamos, de manera que no llevamos a cabo ningún cambio en nuestro mapa mental.

Estas posibilidades pueden ponerse en relación con el metaprograma igualdad/diferencia descrito en el capítulo primero. Vygotsky (1962) lle-

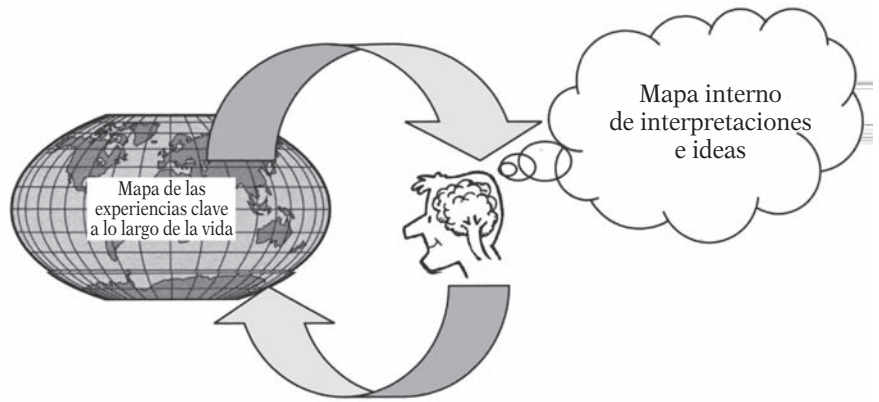
Figura 2.2: La zona de desarrollo proximal (2 DP)



gó a las mismas conclusiones, pero describió estas ideas de manera que sirvieran de orientación para los profesores a la hora de seleccionar nuevos materiales. Vygotsky sugirió que ofrecer a los aprendientes información nueva y experiencias variadas cercanas a lo que ya les es familiar estimula el aprendizaje. Describió esta área del aprendizaje mediante una metáfora geográfica: la llamó *zona de desarrollo proximal* –la ZDP. A esta región situada entre nuestro espacio seguro y el paisaje que se extiende más allá de la frontera de lo conocido se la denomina *zona de confort*. Esta zona varía para cada uno de nosotros a lo largo del tiempo, a medida que vamos sopesando el nivel de amenaza percibida procedente de lo desconocido, por un lado, con la cantidad de riesgo que estamos dispuestos a asumir, por otro lado. Proponer objetivos proximales a un estudiante significa que el profesor le plantee metas que supongan un reto, pero que no sobrepasen los límites de la zona de confort.

Nuestra competencia consciente como profesores es principalmente una función de las ideas que tenemos acerca de un enfoque docente determinado o de un conjunto de habilidades. Nuestra competencia *inconsciente* proviene de los tipos de experiencias clave relacionadas con las habilidades que aplicamos en el aula. El aprendizaje se produce cuando conectamos alguna parte de nuestra experiencia en el aula con una

Figura 2.3: Geografía mental del aprendizaje



idea particular acerca de cómo enseñar y aprender, o cuando un conjunto de experiencias se reúnen para formar un cuadro coherente o un concepto nuevo y más amplio. Es con esta codificación de mis experiencias, con el mapa interpretativo que he elaborado en torno a mis valores y creencias, con lo que puedo experimentar al aprender nuevas maneras de dirigir a los niños (véase figura 2.3).

Ser competente en el ir y venir entre estos dos mapas mentales de experiencia e interpretación significa poseer la habilidad de aprender a aprender, de adquirir metacognición. Los datos que recibimos de nuestro entorno y esas experiencias clave se codifican en el mapa interpretativo de nuestro cerebro de una de las siguientes maneras (o más de una):

- Imágenes visuales: La mayoría de nosotros es capaz de evocar en su mente imágenes de experiencias pasadas. También podemos imaginar escenarios futuros. Cuando intentamos tomar una decisión acerca de qué curso de acción tomar, comparamos estas imágenes pasadas y futuras.
- Sonidos: También podemos recordar los sonidos que escuchamos. A veces los almacenamos en forma de palabras, que podemos repetirnos a nosotros mismos posteriormente. Estas "cintas de casete" en que nos hablamos a nosotros mismos ("auto-habla"), almacenadas en el fondo de nuestra mente, se ponen en funcionamiento cuando algún suceso externo ejerce como detonante, y dictan nuestra respuesta subsiguiente a ese suceso.
- Sentimientos: Podemos crear y recrear toda la gama de emociones por medio de esas imágenes y "cintas de casete".
- Sabores: El recuerdo de las sensaciones gustativas es tan fuerte que podemos comenzar a salivar con solo recordar la buena comida y bebida.
- Olores: El olfato es el más poderoso de los sentidos cuando se trata de rememorar experiencias pasadas, incluyendo experiencias largo tiempo olvidadas.

A continuación, codificamos estas experiencias en nuestra mente por medio del lenguaje. Como sostiene LeDoux (1999), "categorizamos y etiquetamos nuestra experiencia lingüísticamente, y almacenamos la experiencia de modo que podamos acceder lingüísticamente a ella". Existen excepciones a esto, como demuestra el siguiente fragmento extraído de un post colgado en internet por un autista sueco, donde expone la diferencia que existe entre él y los que algunos autistas denominan "neuronormales".

El punto de vista de un autista

Los autistas suelen tener problemas con el lenguaje. Lo usan de un modo muy concreto y literal. Tienen dificultades para variar de una manera normal el tono y la entonación. E incluso en algunos casos (y es probable que esto les ocurra a todos los autistas al menos en *alguna* ocasión) tienen dificultades para hablar. Creo que esto obedece a varias causas:

La primera tiene que ver con la manera autista de pensar –con la mente autista. Parece que la gente normal usa en gran medida palabras para pensar, para clasificar y organizar dentro de sí mismos sus ideas, sentimientos, impresiones, etc. Parece que esto tiene lugar de forma más o menos automática. El estado natural de la mente es pensar. Incluso parece difícil detener ese proceso de pensamiento.

La mayoría de los autistas no piensan con palabras (no obstante, algunos pueden hacerlo y de hecho utilizan en buena medida palabras –siempre concretas, desde luego). Por ejemplo, yo pienso muy poco en palabras, prácticamente *solo* cuando me comunico (del modo que sea) con otros. Cuando no es así, empleo imágenes, impresiones, sentimientos. O simplemente experimento cosas, o capto impresiones a las que es difícil resistirse (como un ruido intenso o mucha gente junta). Cuando recibo ese tipo de impresiones, es como si los lugares se abarrotaran.

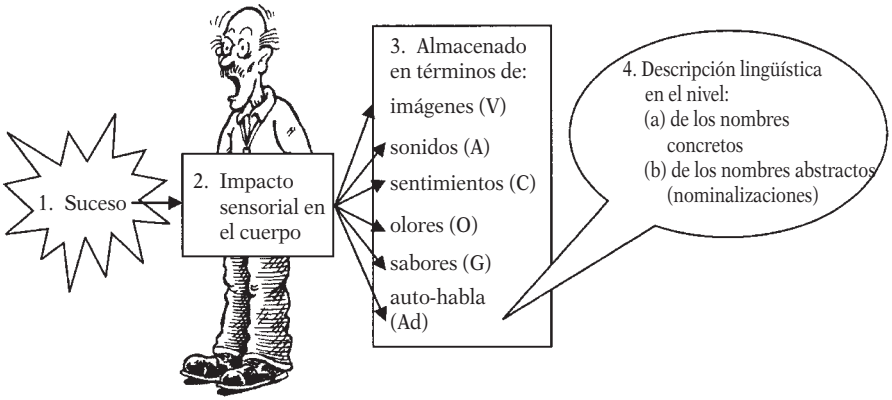
También hay, en un nivel muy profundo de la mente autista, una organización subconsciente, más o menos automática, de los pensamientos e impresiones, que sitúa a las experiencias en un contexto. Para mí ese estado mental es distinto del pensamiento normal (que practico casi exclusivamente cuando me comunico con otras personas), es más intuitivo. Parece ser similar a lo que la gente normal llama meditación. Meditar, es decir, no pensar activamente, es para mí el estado mental normal. Podría decirse que yo no pienso, sino que *experimento*, o capto. Las palabras no son realmente mi lengua materna. Diría más bien que lo son las imágenes, impresiones y experiencias.

Desde luego, todo esto juega un papel importante en las dificultades típicas del autista con el lenguaje. Los gestos y las expresiones faciales son también un gran problema para muchas personas autistas.

Al trazar en nuestros cerebros un mapa de nuestra experiencia (figura 2.4), la mejor manera de codificar los diferentes tipos de experiencia es en sus correspondientes sistemas de representación. Esto es a veces difícil para la gente que tiene una fuerte preferencia por aprender y codificar la mayor parte de sus experiencias en una única modalidad. El resultado es una traducción muy imperfecta. Como dijo una vez H. G. Wells: "los fórceps de nuestras mentes son algo toscos y estrujan un poco la verdad al agarrarla" (Wells, 1905). Los hombres, por ejemplo, son más propensos que las mujeres a traducir la mayor parte de sus datos primarios no en un lenguaje sensorial-específico, sino en un lenguaje de segundo nivel, de palabras más abstractas, no-sensoriales (una modalidad auditivo-"digital"). Las palabras reactivan los significados (y también las emociones) que en su día asociamos con nuestras experiencias iniciales.

A veces, el sistema preferido es tan fuerte que afecta a la fisiología y a la conducta de una persona. Echemos un vistazo a algunas características comunes de la gente con un sistema de representación fuertemente favorecido:

Figura 2.4: El proceso de construcción de la geografía mental



Visual

La gente que tiene una fuerte preferencia por el procesamiento visual tiende a sentarse recta e inclinada hacia delante, o a adoptar una postura erguida al estar de pie. Respiran con la parte alta de sus pulmones, lo cual podemos percibir por el movimiento de la caja torácica. Memorizan creando imágenes y miran frecuentemente hacia arriba porque para ellos la respuesta está en lo alto (¡en su ojo mental!). Pueden parecer olvidadizos o deliberadamente difíciles, porque tienen problemas para recordar las instrucciones verbales. Hablan rápido, alto y en un tono agudo. Su cuerpo suele ser delgado y fibroso. Ejecutan movimientos amplios con los brazos, al nivel de los hombros o más arriba. Algunas conductas asociadas con este tipo de aprendientes son:

- Recuerdan mejor lo que ven y a menudo olvidan el detalle de lo que se les ha dicho.
- Quieren leer ellos mismos las instrucciones en vez de que se las lea otra persona.
- Prefieren ser espectadores, antes que participantes.
- Cuando se aburren, comienzan a mirar alrededor, o hacen garabatos, o miran al infinito, soñando despiertos.

Auditivo-tonal

Es típico de gente con esta preferencia que, cuando hablas con ellos, realizan movimientos oculares, normalmente de lado a lado, más que de arriba abajo. Respiran con la parte media de sus pulmones. Aprenden bien escuchando, pueden repetir con facilidad lo que se les ha dicho. Les gusta que las explicaciones se encaminen hacia el objetivo planteado. Les gusta que se debata en clase y que se les diga lo bien que hacen algo. Tararean, canturrean o hablan para sí mismos mientras trabajan. Tienen un tono de voz bien modulado.

Auditivo-digital

Como en el caso de los auditivo-tonales, la mayoría de sus movimientos oculares son laterales. Sin embargo, suelen mirar más allá de su interlocutor, o a otro lado, cuando piensan o hablan con alguien. Sus movimientos de brazos y de manos son reducidos y controlados. Su voz es grave y hablan más bajo que los representantes de los dos primeros modos. A los dos tipos de aprendientes auditivos les cuesta centrarse en entornos ruidosos. Cuando se aburren se ponen a hablar con otros, canturrean o hablan consigo mismos.

Cinestésico

Estas personas hablan lenta y pausadamente. Respiran con el abdomen. Los movimientos de sus manos son reducidos y bajos, sin alejarse mucho del nivel de la cintura. Como aprendientes, les gusta estar en movimiento y, por consiguiente, les cuesta centrarse si tienen que estar sentados e inmóviles durante mucho tiempo. Cuando se les implica activamente en una tarea es cuando más motivados se sienten. De modo que cuando se aburren comenzarán a revolverse en la silla, se levantarán del asiento o alzarán la mano para llamar nuestra atención, normalmente para preguntar algo trivial o desencaminado.

Merece la pena agudizar nuestra capacidad de detectar estas pequeñas diferencias en un niño, porque es el primer paso para establecer

un rapport fuerte con él. ¿Reconoce a algunos de sus alumnos en las descripciones que acabamos de hacer?

Guerra y paz –rapport y discordia

> "El éxito de mi programación didáctica tiene al menos tanto que ver, o más, con el rapport y el ambiente que soy capaz de crear, como con las actividades específicas que he programado".
>
> Dhority, *El enfoque ACT: el uso de la sugestión para un aprendizaje integrador*

La capacidad de inspirar confianza en los estudiantes es fundamental para la efectividad de cualquier profesor. Desarrollar el rapport con ellos hace que sientan que les entendemos. Y a nosotros nos proporciona más información sobre ellos, lo cual nos permite comprenderlos mejor. A veces el rapport surge naturalmente, otras veces debemos crearlo. Una técnica adecuada para lograr rapport incrementará nuestra capacidad de observación de la gran variedad de niños que tenemos en el aula, de modo que luego podremos alcanzar rápidamente un entendimiento mutuo con ellos. Esta técnica incluye observar detenidamente y ser flexibles en nuestra conducta. Ambas cosas requieren cierto esfuerzo por nuestra parte. Pero esto, al fin y al cabo, forma parte de nuestro trabajo como profesores. La mayor parte de quienes hemos vivido mucho tiempo en las aulas nos consideramos capaces de establecer rapport, pero el proceso de mejora de este aspecto depende, al menos en parte, de que seamos capaces de identificar cómo lo hacemos. Aprender una técnica compleja implica separar sus partes para aprenderlas una por una y, finalmente, volver a componerlas. Aquí "aprender" significa identificar lo que usted ya sabe, y descubrir el resto poco a poco.

Maneras de mejorar el rapport

Las investigaciones sobre lenguaje corporal muestran que las personas que se llevan bien entre sí tienden a imitar los movimientos unas de

otras, haciendo los mismos gestos y adoptando posturas parecidas. Si una de ellas cambia, la otra le seguirá pronto. Su armonía mental o conversacional se refleja en su fisiología. Acompasarnos con los gestos o movimientos de otra persona es una manera inconsciente de establecer rapport con ella. Es el proceso en el que ajustamos nuestra conducta para ser más semejantes a otros –y así sintonizar con ellos. Al hacerlo, llevamos a cabo acuerdos tácitos, que construyen confianza y aumentan la receptividad y el interés. Al desarrollar la técnica del ajuste, es útil centrarse en coincidir en determinados comportamientos u otros *outputs* visibles, hasta que seamos capaces de acompasarnos automática e inconscientemente con ellos. Entonces se convierte en algo que podemos hacer –o dejar de hacer– a voluntad.

La mayor parte de lo que comunicamos los seres humanos se transmite a través de la fisiología, incluyendo la postura, la expresión facial y física, y la respiración. De aquí se sigue que hay ciertos *outputs* específicos con los que podemos acompasarnos, o coincidir, con el objetivo de mejorar el rapport:

- La actitud corporal: postura de la parte superior del cuerpo y de la inferior, inclinación de la cabeza, expresiones faciales.
- Gestos clave: movimientos de las manos y de los pies.
- Respiración: su ritmo y profundidad.
- Características de la voz: volumen, tono, tempo y timbre, que conforman la calidad del sonido.
- Valores: creencias, principios y preferencias expresadas en el curso de la conversación.

De esta manera, no solo prestamos atención al contenido verbal de la comunicación, sino también a "la música debajo de las palabras". Junto con el lenguaje corporal, estas pistas no verbales proporcionan una información esencial que trasciende el contenido de lo que se dice. Si desea realizar una práctica acerca de la influencia de la postura corporal y de la posición, pídale a un amigo o colega que le ayude a realizar el ejercicio 2.1.

La comunicación no verbal es con mucho el indicador más poderoso de los sentimientos y actitudes, precisamente eso que resulta indetectable para las personas autistas. Rita Carter cita en su libro a una persona con síndrome de Asperger, que dijo: "La gente habla con los ojos, ¿no es así? ¿Y qué es lo que dicen?". Al poner en práctica las técnicas generadoras de rapport es importante instalarse en un estado mental abierto y receptivo, abandonando nuestras propias creencias y absteniéndonos de juzgar. Entonces somos capaces de:

- Observar selectivamente los *outputs* de la persona con la que queremos acompasarnos o coincidir;
- Desarrollar la flexibilidad conductual necesaria para imitar o "emparejarnos" con lo que observamos;
- Evitar nuestras conductas inadecuadas;
- Buscar respuesta positiva o feedback para comprobar que el "emparejamiento" es efectivo.

Ejercicio 2.1: ¡Psico-geografía!

Pida a un amigo o colega que permanezca de pie en el mismo lugar y dígale que va a hacerle la misma pregunta desde tres posiciones distintas, y que debe centrarse en captar sus diferentes reacciones y sentimientos ante la pregunta.

Entonces acérquese a él por su izquierda, deténgase cerca de él y pregúntele algo del tipo: "¿Podría hacerme el favor de prestarme un poco de dinero?". Déle tiempo para que capte y fije su reacción inmediata.

Luego aléjese y vuelva a aproximarse por su lado derecho. De pie ligeramente a la derecha hágale la misma pregunta. Déjele un poco de tiempo para percibir las diferencias con respecto a sus primeras sensaciones y su reacción posible.

Finalmente, acérquese a él directamente de frente y deténgase mirándole cara a cara. Hágale una vez más la pregunta. Déjele captar su reacción.

La mayor parte de la gente encuentra diferencias en cómo reacciona a la pregunta. Podemos distinguir dos grupos. Hay quien se siente más proclive a hacer el favor si se le pide desde un lado determinado en vez de desde el otro. Y hay quien tiene diferentes reacciones a la petición desde cada una de las tres posiciones.

Estas técnicas son muy importantes para acompasarnos con la conducta de otras personas y poder imitarla. Imitar la conducta agresiva de un alumno no significa emparejar nuestro enfado con el suyo. Significa emparejarnos con la *energía* que él pone en su enfado. Incluso cuando están enfadados, los niños distinguen bien entre su propia emoción libremente expresada y el enfado "adulto", que siempre contiene un grado de control. ¿Acaso no nos ha sucedido a todos alguna vez que si estamos enojados con alguien, pongamos por caso un dependiente al que nos quejamos porque nos ha atendido deficientemente, y él nos responde impertérrito "Cálmese", nos enfadamos aún más? Nos tomamos esa respuesta como una negación de nuestra queja o de nuestro enfado. Lo cual, a su vez, nos irrita todavía más y aumenta las probabilidades de una ruptura de la comunicación. Por ello, debemos exhibir tanta energía como el alumno, no más, pero expresada como una emoción positiva: como interés, preocupación o disposición a implicarse. Al empezar emparejando nuestro estado de ánimo con el del niño, tendremos más probabilidades de calmarle si rebajamos progresivamente nuestros niveles de energía, utilizando un tono de voz cada vez más bajo y llevando a cabo movimientos corporales más lentos y de menor alcance.

Armonía lingüística

Las investigaciones con personas emitiendo mensajes mixtos han mostrado que, para el receptor, únicamente un 7% de la comunicación se realiza por medio del contenido verbal. Sin embargo, la mayor parte de la interacción profesor-alumno se centra en el contenido verbal. La calidad de la comunicación mejora enormemente si nos emparejamos o coincidimos con el sistema representacional del alumno –si usamos *sus* predicados lingüísticos, sean estos visuales, auditivos o cinestésicos. Los predicados son palabras que se refieren a los sentidos. La mayoría de la gente tiene un vocabulario que favorece a un sistema representacional sensorial específico. Por consiguiente, podemos detectar esa preferencia en su manera de hablar. La tabla 2.1 contiene ejemplos de esas maneras de hablar.

Un niño puede mostrar una preferencia por uno u otro de los sistemas VAC (visual, auditivo, cinestésico), que se desarrollará más que los otros dos y al que recurrirá en momentos de estrés. Este es el caso sobre todo cuando un niño se enfrenta a dificultades en la clase. También tendrá un sistema secundario, aunque menos desarrollado que el primero, que aplicará en contextos más relajados. La mayoría de la gente tiene el tercer sistema comparativamente menos desarrollado, de modo que pueden mostrar dificultades para "sintonizar" con informaciones transmitidas con ese sistema. Así, una persona con un orden de preferencia V-C-A puede distraerse cuando recibe instrucciones verbales. Las personas A-V-C parecerán ajenas a los cambios de temperatura en el aula o a cómo se sienten emocionalmente. Como el conflicto en el aula es, casi por definición, estresante tanto para el alumno como para el profesor, los sistemas representacionales preferidos de ambos se detectan más fácilmente en esos momentos que en cualquier otro. Un profesor capaz de distanciarse mental y emocionalmente en tales momentos, podrá emparejarse con el lenguaje del niño. Si realiza el ejercicio 2.3, usted descubrirá cuál es su propia preferencia lingüística.

A menudo he escuchado conversaciones entre un alumno y un profesor que hablan lenguajes distintos y en las que ambos se preguntan cuál es la razón de que no lleguen a comunicarse. El profesor dice algo como: "No sé cómo podría llegar a él, simplemente estamos en longitudes de onda distintas". El problema radica en que usan diferentes sistemas predicativos.

Predicados lingüísticos desparejados:

Alumno (C): "No *capto* lo que hay que hacer con estas gráficas".
Profesor (V): "¿No *ves* cómo están hechas?".
Alumno (C): "No –es un *lío*, no encuentro la respuesta al problema".
Profesor (V): "Quizá te ayude adoptar una *perspectiva* más amplia".
Alumno (C): "No creo que *coja* el truco…".
Profesor (V): "Seguro que sí –*veámoslo* desde otro *ángulo*".

Ciertamente, habrían progresado más si el profesor hubiera ajustado su lenguaje para emparejarse con el de su alumno, del siguiente modo:

Lenguaje emparejado:

Alumno (C): "No *capto* lo que hay que hacer con estas gráficas".
Profesor (C): "¿No le *coges* el tranquillo?".
Alumno (C): "No, no creo que haya *cogido* el truco".
Profesor (C): "No pasa nada, empecemos de cero, *paso a paso*".
Alumno (C): "No sé si podré *manejarme*…".
Profesor (C): "Bueno, lo primero que debes *captar* es…".

Puede parecer artificioso en un principio, pero es importante que hagamos trabajar a nuestras palabras para nosotros. Cuando haya aprendido a detectar y utilizar predicados esenciales en sus respuestas a un alumno, se encontrará guiándole lingüísticamente hacia una mejor conducta. El rapport se refuerza porque hablamos su propio idioma.

Conflicto y discordia

Una ruptura del rapport (o el fracaso en el intento de establecer un alto nivel de él) es con frecuencia el primer paso en la formación de un conflicto entre dos personas. El segundo paso es una ruptura de la comunicación entre ellos. El conflicto se ha definido como una "violación de expectativas". Todos hemos experimentado alguna vez desafección en el colegio. ¡Normalmente cuando nuestras expectativas sobre el profesor no coincidían con las expectativas del profesor con respecto a nosotros! Con frecuencia, esas expectativas dependen del grado de competencia en una determinada tarea. La incompetencia rebaja rápidamente la autoestima, y la desmotivación se convierte en desapego, que se exterioriza como conducta inapropiada. ¡Nuestra principal tarea como profesores a la hora de tratar con un alumno difícil será atacar el mal comportamiento indirectamente, a través de sus expectativas! Esto exige unas buenas técnicas de comunicación.

Tabla 2.1: Palabras y frases predicativas utilizadas por un profesor al gestionar la conducta

Visual	Auditivo	Cinestésico
Me parece que…	Todo el mundo dice que…	¿No lo captas?
Lo veo claro.	¡No seas cotorra!	Pondré las cartas sobre la mesa.
Lo veo difícil.	No me gusta cómo suena eso.	¡No seas pesado!
Según mi manera de verlo…	Atiende a lo que estoy diciendo.	Continúa por ese camino.
¡Otra vez mirando a las musarañas!	¿Te ha comido la lengua el gato?	¡Espera!
¡No le quites ojo a eso!	Por decirlo así.	Eres un atolondrado.
Ya estás dando el espectáculo.	Si quieres que te diga la verdad,…	Eso está poco trabajado.
Demuestras cortedad de miras en esto.	Es alguien de muchas campanillas.	Tranquilízate, no pierdas los papeles.
A la vista de tu conducta…	Tuve que morderme la lengua.	Voy a tientas.
Lo haría con los ojos cerrados.	Va a dar la campanada.	Partamos desde cero.
Necesitas adoptar un enfoque diferente.	¡Esto es inaudito!	Me da vueltas la cabeza.
Es evidente que…	¡Habladurías!	No me entra en la cabeza.
No perdamos de vista que…	Dicho de otro modo,…	Dilo sin tapujos.
Hazme un cuadro de la situación.	¿Me estás escuchando?	Déjalo, no hay que apretarlo demasiado.
Mírate.	No estamos en al misma longitud de onda.	Hay que hacer malabarismos para conseguirlo.
Cualquiera puede ver que…	No me escuchas.	Eres un fresco.
Aclaremos la situación.	Mucho ruido y pocas nueces.	No tientes tu suerte.
Adoptemos un punto de vista objetivo.	¿Te lo tengo que deletrear?	No me rompas el corazón.
Mirémoslo desde otra perspectiva.		Estoy espeso.
¿No veis lo que quiero decir?		Hagamos un esfuerzo.
No veo cuál es el problema.		Me revuelve las tripas.
Muéstrame lo que quieres decir.		
Te trazaré un esquema.		
Mirémoslo por este lado.		
A ver si…		

Hay gente que habla en lo que podríamos describir como lenguaje auditivo-digital. La mayor parte de su discurso es "neutro", con pocas palabras sensoriales o ninguna. Los nombres/sustantivos son en su mayoría abstractos y las frases y la sintaxis son como de computadora. Emplean palabras y frases tales como:

Considero que esto es improcedente.	No pienso que yo…
Sabía que no era correcto.	No lo hice conscientemente.
No pensaba lo que decía.	Si lo piensas bien…
No concibo qué es lo que tenías en mente.	Lo más razonable sería…
Hablando técnicamente…	Si somos objetivos…

Se pueden clasificar los conflictos en sustantivos y emocionales. Los primeros son desacuerdos acerca de hechos y prácticas, acerca de qué es lo que realmente ocurre –son primariamente de naturaleza cognitiva. Los segundos implican estados de ansiedad –como enfado, miedo, pena, resentimiento, vergüenza– y son primariamente afectivos. A menudo, los conflictos del primer tipo generan conflictos del segundo tipo, y a veces el motivo original se pierde en medio de las emociones. Hay veces en que el conflicto tiene su origen en emociones, que generan desacuerdos sustantivos como ramificaciones de las ansiedades originales. Son bien conocidos los efectos en espiral creados al inicio de la inspección educativa que llevó a cabo en el Reino Unido la organización OFSTED. La inminencia de una inspección originaba una reacción emocional negativa (toda una gama de ansiedades) que tenía como resultado una disminución de la calidad de la actividad lectiva, lo cual se reflejaba a su vez en un descenso de las calificaciones de los alumnos. De modo que la ansiedad inicial se convierte en un conflicto sustantivo –un colegio o un profesor ineficientes.

Para evitar entrar en la espiral de conflictos o para acabar con una dinámica negativa en el aula (del tipo "bola de nieve"), se requiere una combinación de diferentes destrezas: capacidad de negociación y de hacer las cosas fáciles para el primer tipo de conflicto, y empatía y concordancia para el segundo tipo. El lenguaje es esencial para ambos conjuntos de destrezas.

Recuperar el rapport –la mediación

Cuando el rapport se rompe, tenemos que desenredar los hilos sustantivos y emocionales del conflicto. Como profesores, generalmente somos nuestros propios mediadores. La principal tarea de un mediador consiste en establecer o desarrollar la comunicación entre dos antagonistas para alcanzar un mejor entendimiento entre ellos. La mediación persigue una situación futura en que ambas partes estén conformes. Los mejores mediadores creen que el proceso debe centrarse únicamente en

configurar la futura relación entre las partes en disputa, no en decidir quién lo hizo mal o bien en el pasado. El mediador experimentado no fundamenta la solución de un problema apelando a la posición o a la fuerza, sino al trabajo y la práctica. Resulta muy fácil para un profesor estresado gestionar el mal comportamiento de un alumno recurriendo al uso de los primeros, en vez de insistir en desarrollar modos de trabajo basados en los segundos.

También nos olvidamos fácilmente de las limitaciones del pensamiento lineal y buscamos una razón preconfeccionada para el mal comportamiento: es su casa, sus padres, es que estamos en la última hora y ya está cansado… La teoría de la complejidad nos muestra que los fenómenos "emergen" de las interrelaciones entre factores múltiples y no suelen ser el resultado de una simple ecuación causa-efecto. Una técnica útil para cualquier profesor es la habilidad de permanecer en la confrontación y, al mismo tiempo, dar un paso atrás para adoptar la perspectiva de una tercera persona, de un mediador. Obviamente, también será de ayuda que pueda situarse en la posición del alumno. De modo que usted tiene tres puntos de vista: el suyo propio, involucrado enteramente en lo que está ocurriendo y ocupado en sus tareas como profesor (primera posición); el punto de vista del alumno, en el que usted se sitúa con la imaginación, empatizando con sus problemas (segunda posición); y finalmente la tercera posición, la de un observador desinteresado, el mediador. Esa es la perspectiva que le permite distinguir entre el pensamiento lineal, que usted puede estar ejerciendo en la primera posición (que este conflicto se localiza únicamente en el alumno y es el efecto de alguna causa o factor desencadenante), y el más productivo pensamiento circular (que la conducta del alumno no es más que una parte de un sistema mucho más amplio, del cual forman también parte usted como profesor, los compañeros del niño, su familia y el colegio como organización). Desde esta posición pueden surgir nuevos caminos para caminar hacia delante. Así que, con la comprensión que le proporciona su posición de observador, y guiado por ella, usted estará en mejores condiciones para restablecer una buena relación.

"Ponerse en el lugar de otro" es una expresión harto común, aunque no siempre sea una destreza bien desarrollada. En el ejercicio 2.2, usted puede ejercitar esta triple perspectiva del circuito de la comunicación entre dos personas y aprender cómo llegar a ser su propio entrenador para mejorar su gestión de la conducta. Le dará una experiencia virtual de un punto de vista ajeno y mejorará su rapport al elevar su percepción del territorio que circunda el problema.

Otra cosa a tener en cuenta es que una de las creencias básicas de los buenos mediadores (véase el principio número 5 de la PNL en el capítulo primero) es que ninguna de las partes en un conflicto es una persona "difícil". De hecho, es bueno pensar que no existen las "personas difíciles". Lo que existe, por el momento, entre esas dos personas es una relación difícil. Una segunda cosa a recordar es que yo no puedo cambiar a nadie (¡ya resulta suficientemente arduo cambiarme a mí mismo!). No obstante, si somos capaces de imaginar una relación con otra persona como si se tratase de una cuerda que nos une, con una tensión confortable, a la otra persona, entonces podremos concebir el conflicto como un momento en que la tensión se hace incómodamente tirante o, al revés, floja. Podemos preguntarnos a nosotros mismos qué estamos haciendo para mantener ese grado incómodo de tensión. ¿Cuál es nuestra parte en el sostenimiento del conflicto? Porque si introducimos alguna modificación en nuestro extremo, la tensión de la relación cambiará, lo cual provocará que la persona en el otro extremo ajuste su conducta para adaptarse a la nueva situación.

Esta imagen de lo que es una relación difícil sirve de ayuda para los pacificadores, porque les hace dirigir su atención al espacio entre los dos antagonistas. Considerar como potencialmente problemática la cuerda que hay en el espacio intermedio evita que el mediador atribuya problemas a las personalidades, permitiéndole centrarse en los principios y los resultados. Traslada el foco, en las conversaciones, de las acusaciones a la búsqueda de intenciones positivas. Ahora le ofrecemos un conjunto de preguntas que usted puede hacerse a sí mismo en caso de tener un problema con un niño determinado:

- ¿Cómo estoy contribuyendo yo a que la conducta de este niño sea la que es?
- ¿Cómo estoy sosteniendo esta relación difícil?
- ¿Qué gano yo al mantenerla tal como está?

Un buen ejercicio es imaginarse a usted mismo como si fuera el niño y hacerse, en el papel del niño, estas tres mismas preguntas. Todos conocemos los beneficios de ponerse en el lugar de otro. Adoptar su punto de vista y escuchar cómo suena nuestro discurso desde su posición. Es un modo de romper el retorno cíclico, e inútil, de nuestros mismos patrones.

"¿Qué es lo que motiva a este alumno?" –Estrategias en PNL

En PNL el término "estrategia" tiene un sentido específico. Se refiere al proceso de toma de decisiones que tiene lugar inconscientemente en la mente de todos y que produce como resultado un comportamiento visible exteriormente. Más aún, una estrategia inconsciente produce un resultado definido desde el primer momento, siempre que los pasos seguidos no varíen. Estas estrategias proceden de nuestras respuestas a cómo percibimos el mundo y de la que hemos escogido como mejor manera de sobrevivir en él. Por consiguiente, tenemos una estrategia para cada cosa que hacemos. ¡Desde comprar un par de zapatos nuevos a enamorarnos! Las estrategias se pueden aprender o modificar fácilmente, dependiendo del resultado que busquemos. Descubrir qué estrategia usa un niño para motivarse a hacer una tarea en clase es útil para el profesor. Así podrá mejorarla o alterarla de manera productiva.

Las estrategias consisten en una secuencia de procesos internos y externos diseñados para producir una determinada conducta. Normalmente no somos conscientes de los pasos intermedios que damos entre el suceso desencadenante y la conducta final. Se hallan por debajo del umbral de nuestra conciencia. Estos pasos pueden pertenecer a cualquiera de los distintos sistemas de representación, pero el últi-

mo paso en toda toma de decisión se contiene en la respuesta que dé la persona a una de las cuatro preguntas siguientes:

- ¿Me parece correcto? (estrategia visual (V))
- ¿Me suena bien? (estrategia auditiva (A))
- ¿Siento que estoy haciendo lo correcto? (estrategia cinestésica (C))
- ¿Es razonable?

Una vez presencié el trabajo de un profesor con un niño de cuatro años. El niño salía corriendo de la clase cada cierto tiempo y no se detenía hasta llegar al centro del patio del colegio. El profesor, que conocía algunas técnicas de PNL, le hizo una sencilla pregunta que le dejó desarmado: "Peter, ¿cómo sabes cuándo es el momento adecuado para salir corriendo de clase?". La respuesta fue rápida y simple: "Cuando me entregas lo que hay que hacer, lo miro y pienso que es demasiado difícil. Entonces me enfado y salgo corriendo". Esto le desveló al profesor cuáles eran los pasos de la estrategia que conducía a la decisión de salir corriendo:

- "…lo miro…" (un paso visual externo –Ve)
- "…y pienso que es demasiado difícil…" (el niño diciéndose algo a sí mismo, un diálogo interno auditivo –Ad)
- "…me enfado" (una constatación interna cinestésica –Ci)

De modo que la estrategia era:

Desencadenante → Ve → Ad → Ci → acción

La secuencia de esta estrategia es bastante habitual. Este profesor, aun careciendo de un conocimiento formal de PNL, ahora dispone de una idea acerca de cómo evitar la conducta no deseada. Cuando le entregue trabajo a Peter puede preguntarle: "¿Te *parece* demasiado difícil para ti?". Y si la respuesta es "sí", puede prestarle ayuda adicional. O podrá decir: "En cuanto te sientas enfadado, ven y pídeme ayuda", con el fin de ofrecerle una vía de acción alternativa para el momento en que sienta el enfado. Si además dispusiera de un conocimiento de las pautas lingüís-

ticas de la PNL podría bloquear la estrategia diciendo algo así como: "Mira el trabajo de hoy. Es más fácil de lo que crees. Cuando lo termines, verás lo bien que te sientes". Es difícil detener o suprimir un diálogo interno negativo. El profesor ha dado intuitivamente con el mejor modo de contrarrestarlo ofreciendo en su lugar una afirmación positiva.

Sabiendo lo que ya sabemos acerca de los metaprogramas mentales, podríamos inferir, si ulteriores observaciones de la conducta de Peter no indican algo distinto, que Peter actúa sobre todo a partir de un metaprograma de evitación ("fuera de"). Podríamos mejorar y reforzar aún más el diálogo si hacemos que la última parte sea congruente con nuestro conocimiento: "Me pregunto si puedes echar un vistazo (Ve) al trabajo de hoy y decirte (Ad) que es más fácil de lo que parece. Así, seguro que al final de la clase no te sentirás mal (Ci)". Aquí asumimos que su rechazo al sentimiento negativo de enfado es un motivador más poderoso que su tendencia a un sentimiento positivo indeterminado. La fuerza adicional de esta comunicación es que se presenta en el mismo orden y sigue la misma secuencia que los pasos de la estrategia de Peter.

Es muy probable que en la descripción que el propio niño ofrece del proceso en que se decide a salir corriendo falte un paso. Debe haber efectuado algo en su mente después de mirar al trabajo, algo que haya provocado el diálogo interno negativo. En muchos casos, este segundo paso es una comparación. Como dijo que miró el trabajo, puede que la comparación fuese con un recuerdo del aspecto que tenía algún trabajo anterior que le resultó excesivamente difícil. Esto es, hizo una comparación visual entre el trabajo presente y una imagen recordada (Vr) de un trabajo pasado. Esto es, a su vez, lo que pudo provocar el diálogo interno y traer de nuevo a la memoria el sentimiento negativo asociado con aquella ocasión previa. De modo que la estrategia completa bien pudo haber sido:

Desencadenante → Ve → Vr → Ad → Ci → acción

Esto es lo que descubren las preguntas y observaciones adecuadas a lo largo del tiempo. El profesor podría, por ejemplo, preguntar: "Después de mirar el trabajo que te entregué, ¿qué es lo siguiente que ocurrió que hizo

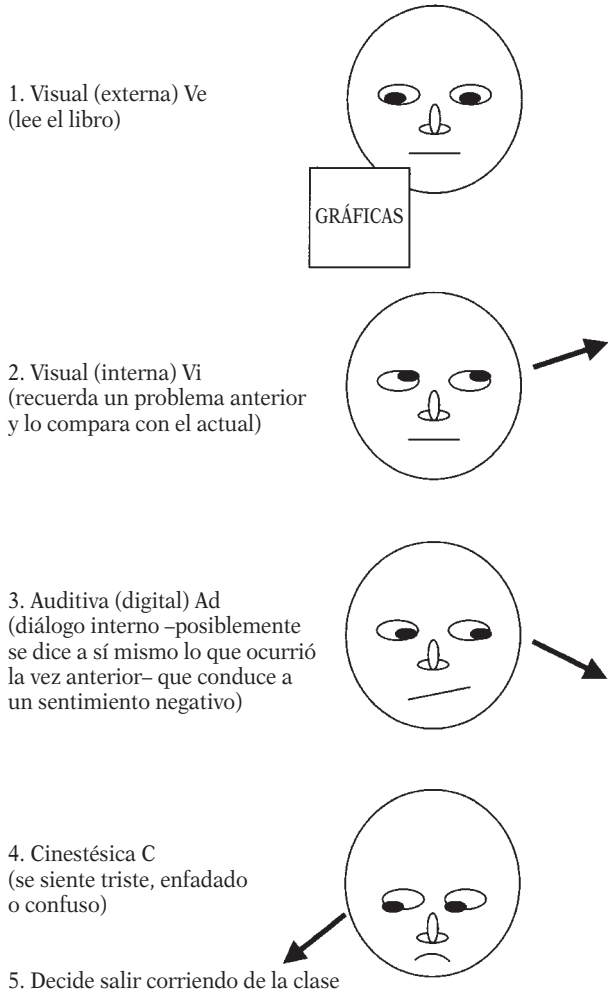
que te enfadaras?". O también: "¿…qué más hiciste que hizo que te enfadaras?". Estas preguntas pueden sacar a relucir pasos adicionales. Tales pasos de la estrategia suelen venir acompañados de patrones de movimientos oculares bien conocidos. Los movimientos oculares indican cómo se ha codificado la estrategia en el cerebro de Peter, y las modalidades sensoriales utilizadas en cada paso. No siempre es fácil seguir la pista a los movimientos oculares, porque puede tratarse de una secuencia muy rápida de pequeños movimientos. Interrogar al alumno del modo mostrado en el ejemplo anterior contribuye a desacelerar el proceso y facilita la identificación de las distintas etapas. Mientras Peter describía su estrategia, podríamos haber observado sus ojos moviéndose según la secuencia que se muestra en la figura 2.5 (si es que Peter es diestro).

Muchas estrategias de motivación caen en uno de estos dos grupos: o bien contienen una imagen visual de la tarea ya finalizada asociada a sentimientos positivos, o bien contienen una imagen de las consecuencias de no completar la tarea y sus sentimientos negativos. En el aprendizaje escolar, un tipo de estrategia de *evitación* de posibles castigos no es, con frecuencia, un motivador lo suficientemente fuerte como para que el niño lleve a cabo el trabajo. Es necesario combinar ambos tipos de lenguaje motivacional: "Mira el trabajo de hoy. Es más fácil de lo que piensas. Además, sabes que no te sentirás mal cuando acabe la clase y estarás a gusto contigo mismo cuando suene el timbre al final de la hora".

Las personas que toman buenas decisiones no son necesariamente las que adoptan el enfoque más "sensato", el auditivo-digital. De hecho, las personas que toman buenas decisiones, sean cuales sean los pasos de la estrategia que los lleva a su decisión, suelen hacer al final una comprobación cinestésica –cómo les hace "sentirse" la decisión. Lo cual está de acuerdo con lo que conocemos del funcionamiento del cerebro. A comienzos del siglo pasado se estableció que la toma de decisiones "racional" está íntimamente asociada al sistema límbico, sede de nuestras emociones. Rita Carter describe el caso famoso de un ferroviario, Phineas Gage, que en un accidente en1848 sufrió un daño cerebral severo que afectó a su sistema límbico. El resto de funciones cerebrales no

parecía afectado y vivió durante muchos años más, pero fue incapaz de hacerse cargo de ningún trabajo, pues aunque su pensamiento parecía lo suficientemente claro, su toma de decisiones era muy deficiente. Era incapaz de efectuar esa comprobación cinestésica final de la calidad de su toma de decisión basada en razones.

Figura 2.5: La estrategia de Peter



El lenguaje es la clave para conocer, con respecto a cualquier niño, qué tipo de persona es a la hora de tomar decisiones. Las pistas son los predicados que usa el niño –los verbos, adverbios y adjetivos vinculados a sensaciones. De modo que ayudar a la mayoría de la gente a cambiar acerca de algo significa, en realidad, cambiar la representación mental que tienen de los acontecimientos: sus imágenes de sí mismos, lo que dicen las voces internas, o cómo se sienten con respecto a esos acontecimientos. Únicamente para el pequeño grupo de las personas cuyas decisiones son Ad, una explicación lógica es un modo aceptable de promover el cambio. Sin embargo, es esa la estrategia que usamos muy a menudo los profesores. Sentimos que debemos ofrecer una explicación razonada. Tal enfoque es menos efectivo incluso cuando el cambio perseguido tiene que producirse en el momento emocionalmente cargado de la mala conducta. Tenemos más posibilidades de influir en la otra persona cuando estamos en su longitud de onda, hablando *su* lenguaje. Es decir, cuando nuestra elección de vocabulario se ajusta o empareja con la suya, bien sea este vocabulario principalmente visual, auditivo o cinestésico. Entonces es como si tuviéramos don de lenguas, y somos capaces de emparejarnos con el mapa mental de la otra persona.

Lo que proporciona la clave de una buena toma de decisiones es lo que sucede en el tercer paso del proceso de construcción del paisaje mental (figura 2.4). Los niños que tienen una preferencia por Ad focalizarán su atención en ese tercer paso, y no en el cotejo con sus sentimientos (la parte cinestésica, C), lo que redundará en una reducción de la eficacia de sus decisiones. Como respuesta a una dificultad de aprendizaje, pueden decir: "Esto no tiene sentido". Si esta respuesta se conecta con un sentimiento negativo anterior, se produce la desmotivación. Algunos niños tienen estrategias muy cortas, compuestas de solo dos elementos. ¿Ha escuchado a alguien decir, al pedirle que tome una decisión, "Veré cómo me siento al respecto"? Esa es una pista de que su estrategia, en este caso, se basa en un componente V y otro C tan estrechamente conectados que alguno de los dos puede estar fuera de su captación consciente. Esta condensación de pasos se conoce como *sinestesia*. Este tipo de estrategias que se disparan en ráfaga pueden llevar a la gente a tomar

decisiones equivocadas una y otra vez. No parecen aprender nada de las malas consecuencias que tuvieron ejecuciones previas de la estrategia. Imaginemos una estrategia para comprar un coche compuesta solo por la sinestesia V/C: lo veo / siento que lo quiero y, *por consiguiente* decido comprarlo. ¡Quizás fue esa la estrategia que llevó a Elvis Presley a comprarse veinte Cadillacs en un día!

Ejercicio 2.2: Cómo ejercer de auto-mediador –un ejercicio de posiciones perceptivas

Este es un ejercicio que utiliza sus sentidos visuales, auditivos y cinestésicos, de manera que necesitará un espacio suficiente en el que moverse.

Piense en una situación en la que usted esté implicado actualmente y no sea tan buena como sería de desear; una situación en la que le gustaría mejorar su relación con otra persona. Ésta puede ser un alumno, un colega o un miembro de su familia.

1. Elija un lugar en el suelo de la habitación en el que poner una hoja de papel y a continuación póngase de pie sobre ella. Esta es su *Primera posición*. Representa el verdadero "aquí y ahora" para usted. Piense acerca de usted mismo, la otra persona y el problema.

   Fíjese en qué es lo que ve interiormente, lo que escucha y cómo se siente interiormente.

2. Mire a un lugar en el otro extremo de la habitación e imagine que usted y la otra persona están allí sentados cara a cara. Cuando usted está en esta situación se halla en una *Segunda posición*.

   ¿Cómo se relacionan esas dos personas, visto desde esta posición?

   Salga de la hoja de papel y despréndase de la primera posición sacudiendo los brazos y el resto del cuerpo.

3. Coja dos hojas de papel más y sitúelas en la segunda posición para representar las sillas en que están sentadas las dos personas (llamémoslas A y B). Cuando esté preparado, póngase sobre la hoja que representa la segunda posición A. Tómese un poco de tiempo y sienta cómo es estar en la posición de A. Mire a B desde esta posición… y a continuación mírese a sí mismo en la primera posición.

   Pregúntese: ¿Qué es importante para mí, A, en esta posición? ¿Qué es lo que no está siendo tenido en cuenta aquí?

   Salga de la hoja de papel y despréndase de la segunda posición sacudiendo de nuevo sus brazos y el resto del cuerpo.

4. Sitúese sobre la hoja de papel que es la segunda posición B. Tómese un poco de tiempo esta vez para imaginar cómo es estar en la posición de B. Mire a A desde esa posición… y luego a sí miso en la primera posición.

   Pregúntese: ¿Qué es importante para mí, B, aquí en esta posición? ¿Qué es lo que no está siendo tenido en cuenta aquí?

   Salga de la hoja de papel y despréndase de la segunda posición sacudiendo los brazos y el resto del cuerpo.

5. Ahora busque otro sitio en la habitación con una perspectiva más amplia desde la que pueda ver las tres hojas de papel. Esta es la *Tercera posición*. Sitúese sobre ella.

   Pregúntese: ¿Qué es lo que percibo de la relación y las interacciones entre los otros? ¿Qué hace falta aquí para cambiar las cosas? ¿Qué puedo aportar a la situación? ¿Qué percibo ahora que no percibía antes?

   Registre mentalmente las respuestas y vuelva a la primera posición. Sitúese sobre la hoja de papel y contemple ahora a las dos personas en A y B, desde esta primera posición pero provisto de toda esta nueva información y estos nuevos recursos.

Perciba lo que ha cambiado, cualquier cosa que sea diferente.

Ejercicio 2.3: ¿Cuál es su vocabulario preferido?

¡Hay que completar las dos partes de este ejercicio en un máximo de 5 minutos!

Parte 1

Seleccione el grupo de palabras que le vienen a la mente con más facilidad. No le dé vueltas, siga su primera impresión:

		Respuestas de la Parte 1		
1.	a) percibir, mirar, ver b) escuchar, hablar, conversar c) sentir, coger, tocar	a)	b)	c)
2.	a) zarandear, sensación, sujetar b) escena, perspectiva, enfocar c) discutir, comentar, criticar	a)	b)	c)
3.	a) susurrar, hablar, gritar b) manejar, suave, áspero c) mostrar, visión, escudriñar	a)	b)	c)
4.	a) foco, punto de vista, brillante b) articular, fluido, silencioso c) asir, sujetar, mover	a)	b)	c)
5.	a) sonar, callado, murmullo b) ilusión, imagen, espejo c) excitar, apresurarse, arrastrarse	a)	b)	c)
6.	a) color, resplandecer, tonalidad b) caliente, agradable, cómodo c) escuchar, habladurías, rumor	a)	b)	c)

Ahora seleccione la frase que le resulta más agradable de leer o con la que más se identifica. De nuevo, siga su primera impresión:

7. a) Aunque no haya escuchado el timbre, el sonido de voces en el pasillo me hace saber que la clase ha terminado.
   b) Desde mi clase alcanzo a ver los juguetes de vivos colores de la zona de juegos de la guardería.
   c) En días de calor, me encanta sentir la brisa entrando por las ventanas abiertas.

8. a) Cuando doy clase me gusta sentirme cómodo. Para estar alerta y pendiente de todo lo que ocurre, no debe hacer mucho frío ni mucho calor en el aula.
   b) Una de mis alumnas suele hablar bajito para sí misma mientras trabaja. Cuando la escucho, me oigo a mí mismo cuando era niño, diciendo el mismo tipo de cosas.
   c) Me gusta mirar por la ventana, es la mejor manera de concentrarme.

9. a) Los nuevos estudiantes se sorprendieron de lo que vieron en mi aula. El placer era visible en sus caras.
   b) Paseando por el aula mientras doy clase, capto mejor lo que hace cada uno. Al final del día, tengo las piernas cansadas y me gusta estirarlas cuando estoy relajado en casa.
   c) Los niños normalmente hablan mucho cuando estás contando algo que les interesa. Se animan verbalmente y adquieren mayor fluidez.

10. a) Los niños creativos perciben formas y colores de los que otros niños ni se dan cuenta. Son capaces de representar plásticamente objetos normales y cotidianos de forma interesante.
    b) En cuanto sonó el primer instrumento, mis alumnos aguzaron los oídos. Cuando empezó a tocar el grupo entero, muy pronto el tempo y el ritmo les hicieron ponerse a tararear y a cantar.
    c) La clase con la caja de objetos para tocar provocó sensaciones tan diferentes que yo mismo pude experimentar la gama de emociones que estaban teniendo los niños; desde el placer provocado por los objetos de peluche hasta el desagrado que suscitan los objetos fríos y delgados.

11. a) Una comunicación efectiva al impartir clase significa ser receptivo con los alumnos, de un modo que ellos puedan percibir. Esto implica sintonizar con ellos y con sus intereses.
    b) Me gusta comprender la ansiedad ante el aprendizaje de un niño concreto. Siento que puedo crear un entorno para él, en el que se sienta seguro y feliz de aprender.
    c) Los niños observan continuamente a los profesores. Modelan sus respuestas en función de lo que ven hacer a los adultos.

Parte 2

Marque la expresión que le sale más fácilmente o que le resulte más natural:

1. a) van cogidos de la mano
   b) no nos podemos ni ver
   c) lo repitió al pie de la letra, palabra por palabra

2. a) ¿lo miraste con detenimiento?
   b) le eché un sermón
   c) es una buena pieza

3. a) ¿estás escuchando lo que te digo?
   b) ¿te haces un cuadro de la situación?
   c) ¿te sientes bien con respecto a aquello?

4. a) ¿has visto la luz de repente?
   b) ¡salvado por la campana!
   c) ¿Crees que nos aproximamos a una solución?

5. a) ¡sigue adelante!
   b) puedes superarlo
   c) míralo desde mi punto de vista

6. a) su conducta revela cortedad de miras
   b) siempre va de frente
   c) su conducta dice mucho de él

Hoja de resultados

Marque la respuesta que ha dado a cada pregunta y después sume el total de cada una de las tres columnas:

Parte 1

Pregunta 1	a)	b)	c)
Pregunta 2	b)	c)	a)
Pregunta 3	c)	a)	b)
Pregunta 4	a)	b)	c)
Pregunta 5	b)	a)	c)
Pregunta 6	a)	c)	b)
Pregunta 7	b)	a)	c)
Pregunta 8	c)	b)	a)
Pregunta 9	a)	c)	b)
Pregunta 10	a)	b)	c)
Pregunta 11	c)	a)	b)

Parte 2

Pregunta 1	b)	c)	a)
Pregunta 2	a)	b)	c)
Pregunta 3	b)	a)	c)
Pregunta 4	a)	b)	c)
Pregunta 5	c)	a)	b)
Pregunta 6	a)	b)	c)
Total	____	____	____

La columna 1 representa su puntuación *visual* total.
La columna 2 representa su puntuación *auditiva* total.
La columna 3 representa su puntuación *cinestésica* total.

¿Tiene usted un modo netamente preferido? Su puntuación más alta indica el modo primario que utiliza al comunicarse con la gente que le rodea y, probablemente, es la que utiliza para lidiar con los conflictos. Su segunda puntuación probablemente la emplea en la conversación cotidiana, junto con su primera preferencia. La puntuación más baja es la usted usa menos y, por consiguiente, a la que usted es menos receptivo. En condiciones de estrés, la mayoría de la gente se refugia en su modalidad preferida.

Conclusiones

- Cada uno de nosotros muestra una predisposición hacia un vocabulario determinado, basado en el sentido de la vista, del oído o del tacto.
- La mayoría de la gente asume "riesgos controlados" al aprender: se desplazan fuera de su zona de confort tan sólo lo preciso para poder conectar el nuevo aprendizaje con una experiencia ya familiar.
- Se puede lograr un mayor rapport con los alumnos y un mayor entendimiento mutuo si al hablarles usamos su vocabulario sensorial preferido.
- Todos tenemos varios y distintos patrones de toma de decisiones, subyaciendo a las conductas observables que elegimos. Usted puede aprender a reconocerlos a través de la opción lingüística de cada individuo y de la observación de sus movimientos oculares.

Fuentes y sugerencias para seguir leyendo:

CARTER, R., 1998, *Mapping the Mind*, Weidenfield and Nicolson, Londres. (Traducción española: *El nuevo mapa del cerebro*, RBA Integral, Barcelona, 2002).

DHORITY, L., 1991, *The ACT Approach: The Use of Suggestion for Integrative Learning*, Gordon and Breach Science Publishers.

GARDNER, H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Nueva York. (Traducción española: *Inteligencias múltiples*, Paidós, Barcelona, 1995).

GRINDER, M., 1991, *Righting the Educational Conveyor Belt*, Metamorphous Press, Portland, Oregón.

JACOBSEN, S., 1983, *Meta-Cation: prescriptions for some ailing educational processes*, Meta Publications, Cupertino, California.

LE DOUX, J., 1999, *The Emotional Brain*, Phoenix, Londres. (Traducción española: *El cerebro emocional*, Ariel-Planeta, Barcelona, 1999).

MILLS, R.W., 1980, *Classroom Observation of Primary School Children*, Unwin Educational Books, Londres.

NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION (NACCCE), 1999, *All Our Futures: creativity, culture and education*, publicado por el Department for Education and Skills, Sudbury, Suffolk.

RICHMOND, P., 1970, *An Introduction to Piaget*, Routledge & Kegan Paul, Londres. (Traducción española: *Introducción a Piaget*, Editorial Fundamentos, Madrid, 1993).

SENGE, P. y otros, 2000, *Schools That Learn*, Nicholas Brealey, Londres. (Traducción española: *Escuelas que aprenden*, Editorial Norma, 2006).

VYGOTSKY, L.S., 1962, *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts. (Traducción española: *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona, 1995).

WELLS, H.G., 1905, citado en Koestler, 1970, *The Act of Creation*, Pan, Londres.

SEGUNDA PARTE
¿Por qué debería aprenderlo?

3.

¿Qué está sucediendo en las aulas?

> "Si los niños llegan a sentir que el universo no tiene sentido, puede ser porque el lenguaje que usamos para hablar acerca del mundo no tenga sentido".
>
> John Holt, *Cómo fracasan los niños*

El objetivo de todo profesor es establecer en el aula un ambiente sosegado y propicio para el aprendizaje. Ahora bien, *mantener* un aula sosegada exige un conjunto complejo de habilidades, puesto que se ha convertido en una tarea cada vez más complicada a lo largo de la última década. Cualquiera que trabaje en educación estará de acuerdo en que las presiones a que los profesores están sometidos nunca han sido tan intensas. Las presiones adoptan variadas formas: tener que demostrar la propia competencia para la práctica educativa, conseguir que los alumnos alcancen ciertos objetivos, satisfacer las exigencias de los padres o someterse a inspecciones externas. Tales presiones pueden provocar comportamientos que obstaculizan el sostenimiento de unas buenas relaciones profesor-alumno en el aula. Cuando se rompe el delicado equilibrio entre el logro de objetivos y la buena relación, se producen las malas conductas por parte de los alumnos.

En el año 2001, el profesor Stephen Heppel, en vista del surgimiento de un sistema global de comunicación digital, planteó la cuestión de si

podíamos continuar enseñando un currículo delimitado a nuestro propio país, usando los mismos métodos que seguimos usando hoy en día. Las tecnologías que han hecho posible una red global podrían emplearse para producir modos de aprender más flexibles, más adaptados al caso individual, programas centrados en el estudiante que harían uso de, y se construirían sobre, la creatividad individual. Actualmente, las escuelas británicas están controladas por una programación nacional que enfatiza la estandarización y persigue unos objetivos que han producido una pérdida de confianza profesional en los docentes. Los cambios provocados por el progreso de la tecnología demandan una generación de profesores flexibles que respondan a la nueva pedagogía. Pero la flexibilidad es una de las primeras víctimas de la pérdida de confianza profesional. El crecimiento de la red global de comunicación digital ofrece ya una alternativa a la enseñanza tradicional. Está comenzando a proporcionar un enganche para los alumnos excluidos o rechazados por los colegios. De momento, no obstante, hasta que ese aprendizaje alternativo se convierta en una realidad para todos los estudiantes, los profesores tendrán que proporcionar un entorno de aprendizaje para los alborotadores y los descontentos. El panorama, empero, no es comletamente oscuro. A lo largo de la última década se han dado muchos y excelentes pasos en apoyo del desarrollo y mantenimiento de una conducta de aprendizaje productiva en diferentes campos de:

- la gestión de la conducta;
- la psicología de la conducta;
- la relación entre el funcionamiento del cerebro y el aprendizaje;
- la programación neurolingüística (PNL).

Como es este último campo lo que constituye el tema de este libro, el presente capítulo abordará solo muy por encima los desarrollos relevantes de los otros tres campos que tengan alguna relación con la PNL, con el fin de proporcionar un contexto para el aprendizaje de sus innovadores métodos lingüísticos.

La gestión de la conducta

Louise Porter ha clasificado las teorías y prácticas de gestión de la conducta actualmente en uso en nuestras escuelas. Las ha situado a lo largo de un espectro en función de la lógica o los sistemas de creencias en que se basan. Este espectro abarca, en términos generales, desde enfoques más autoritarios hasta mentalidades más liberales, pasando por todos los grados intermedios. Se los puede también alinear con el diagrama de los niveles neurológicos (figura 1.3). A menudo, los profesores utilizan una combinación ecléctica de técnicas que no encaja en ninguno de estos planteamientos teóricos. Para la mayoría de profesores estas técnicas no se fundan en una elección conciente entre los distintos enfoques, sino en el probado principio del pragmatismo: ¡Lo que ha funcionado bien en el pasado! Sin embargo, a la cabeza de la lista de lo que los *niños* dicen que los buenos profesores hacen para conseguir que todos trabajen a gusto en la clase, sin alteraciones ni interrupciones, se encuentra que:

- Se toman tiempo para explicar y ayudar a quien tiene problemas, sin hacer que el alumno se sienta incapaz, o ponerlo en ridículo delante de sus compañeros.
- Tienen una buena relación con los alumnos y están siempre dispuestos a reír y bromear con ellos, al mismo tiempo que muestran un auténtico interés en ellos.
- Comunican con claridad las reglas que rigen la clase y son justos en la aplicación de las sanciones convenidas en caso de quebrantamiento de esas reglas.

Esta investigación confirma lo que los buenos profesores saben instintivamente: una buena relación y una comunicación clara son las claves para convertir el aula en un ámbito de aprendizaje. Una buena planificación y un sistema claro para acordar las rutinas y reglas válidas en el aula, con objetivos conductuales definidos y suficientemente negociados, es lo que la *mantiene* como lugar idóneo para el aprendizaje. Bajo las presiones de un grupo de alumnos difíciles de gobernar, es fácil per-

der de vista el hecho de que los sistemas de gestión de la conducta son medios para conseguir un fin de aprendizaje y no fines en sí mismos.

En muchos colegios todavía operan sistemas de gestión de la conducta que incorporan diferentes formas de premios y castigos, a pesar de la abundancia de investigaciones que demuestran sus limitados beneficios. Esto se debe, principalmente, a que tales sistemas intentan motivar a los alumnos *externamente*, en vez de crear un sistema que propicie y desarrolle la automotivación –la motivación *interna*. Los sistemas de motivación interna crean entornos que promueven los ideales de la autorrealización del psicólogo humanista estadounidense Abraham Maslow ("autorrealización" es el término que Maslow aplica al desarrollo del mayor número de potencialidades humanas de cada individuo). Hoy existe un acuerdo generalizado en que los sistemas de premio/castigo reducen la creatividad y que la calidad del aprendizaje es menor que la que se puede lograr con otros sistemas. Una de las razones de que esto sea así es que hace que el profesor invierta sus energías en supervisar y controlar la clase, en lugar de invertirlas en gestionar el aprendizaje.

Otra razón puede ser que la introducción de un sistema de premio/castigo incrementa, por sí solo, los niveles de ansiedad y de emociones negativas dentro del aula. De hecho, la investigación va aún más allá y afirma que los sistemas de premio/castigo contribuyen al mantenimiento de niveles bajos de consecución de objetivos. Un lema de la PNL es: "La energía fluye hacia donde se dirige la atención". Es decir, si enfocamos nuestra atención en algo como el castigo, entonces perderemos mucho tiempo castigando. Esto incita a los niños a practicar el "principio del mínimo esfuerzo" –a hacer únicamente lo necesario para conseguir el premio y evitar el castigo, incluso cuando el castigo consiste únicamente en la no consecución de un premio. Los niños aprenden rápidamente que la educación solo consiste en "jugar ese juego", lo cual difícilmente es una actitud mental saludable de cara a un aprendizaje positivo a lo largo del resto de sus vidas. Más preocupante aún es que este es el principio que ha aprendido una generación entera de profesores británicos, al desarrollar un sistema educativo que se centra en objetivos esco-

Tabla 3.1: Clasificación de los enfoques de gestión de la conducta

Enfoque subyacente	**Clasificación de Louise Porter**	**Nivel lógico**
Teoría de la conducta	1. Enfoques de establecimiento de límites –basados en el derecho del profesor a imponer orden y disciplina a aquellos que rompen las reglas (por ejemplo, "disciplina asertiva").	Entorno
	2. Aplicación del análisis de la conducta –basado en las ideas de modificación de la conducta, incluyendo el refuerzo de la conducta positiva y el "castigo" de la conducta indeseable.	Conducta
Mixto	3. Conductismo-cognitivo –enfoques de modificación de la conducta que incorporan los procesos de pensamiento del estudiante para promover la autodisciplina y evitar los sistemas de regulación de la conducta impuestos externamente.	
Cognitivo	4. Neo-adlerianismo –por ejemplo, el enfoque STET (*Systematic Training for Effective Teaching*), basado en el desarrollo de relaciones cooperativas.	Capacidad
	5. Teoría de la elección –este enfoque utiliza las ideas tanto de los tipos 3 como 6, basada en la creencia de que toda conducta es (consciente o inconscientemente) elegida, y elegida para satisfacer una necesidad.	Creencias y valores
Enfoques centrados en el alumno	6. Relaciones humanísticas/"democráticas" entre profesores y estudiantes, orientadas a satisfacer sus necesidades emocionales y a alimentar su curiosidad innata por el aprendizaje.	Identidad
Teoría de sistemas	7. Teoría de sistemas –basada en la conducta como resultado de las interacciones entre los conjuntos complejos de relaciones que existen en cualquier sistema organizativo; a pesar de su complejidad, es posible percibir patrones en tales sistemas y establecer leyes acerca de ellos.	Comunidad

lares sometidos a inspección estatal. Inspecciones que tienen como resultado una distribución de recompensas OFSTED (informes positivos) y castigos bajo la etiqueta "necesita medidas especiales", "suspenso", etc. Los profesores entran en el juego para evitar estas últimas categorías. ¡Y los niños siguen el ejemplo de sus profesores!

Adam X
Me llamo Adam X
Antes era Adam Walsh
Pero cada vez que veo mi nombre
Pone Adam X.

Mi compañero se llama Martin Smith
Ahora es Martin X
Ayer era Martin XX
Hoy vuelve a ser Martin X.
No pertenecemos a la misma familia.
No nos conocíamos antes de llegar aquí
A este colegio y a esta clase.
Pero ahora tenemos que ser hermanos.
Tenemos que serlo.
Llevamos el mismo apellido.

Yo era Adam Walsh
Hasta que empecé a dar golpecitos con el lápiz sobre la mesa
El profesor dijo:
"Deja de hacer ruido con el lápiz, Adam."
Y dejé de hacerlo.

Luego me entregué de nuevo a mis imaginaciones
Y mi lápiz golpeó sobre la mesa
Casi por sí solo.
"Adam, te lo advierto
Voy a escribir tu nombre en la pizarra."
Y lo hizo.

Y yo era simplemente Adam.
Otra vez
Me puse a imaginar cosas,
Y en la parte más emocionante de mi historia…

Tap.

"¡ADAM!"
Y así nación Adam X.

Ahora ocurre muy a menudo
No me importa
Tengo un montón de familiares
Keith y
Stuart y
Kylie y
Sam y
Martin, claro.
Todos somos "equis".

Me gustan
Lo odio
Y odio ver mi nombre en al pizarra

El psicólogo dice
"Es un niño cinestésico
Los lápices hacen ruido a su paso."

Mi profesor dice:
"¡ADAM!"

Y otra vez soy Adam X
Y odio serlo.

© Brian Vince, 1999 –reproducido con permiso del autor

Los sistemas de premio/castigo parecen funcionar mejor cuando se cumplen tres condiciones: en la clase hay una ausencia general de estrés; las tareas son fundamentalmente no creativas o rutinarias, requiriendo solamente destrezas de nivel bajo; y, por último, se recompensa el comportamiento, no a la persona. Si no se cumplen estas tres condiciones, a la larga estos sistemas son contraproducentes. Además, las recompensas que buscan la mayoría de los niños no son materiales, sino las recompensas relacionales de la amistad, la calidez, la aceptación, el reconocimiento, el apoyo y la buena opinión que los demás tengan de ellos. (La recompensa que menciona la mayoría de los niños como la más deseable es el feedback positivo de sus padres). Asimismo, para ser realmente efectivas, tales recompensas emocionales deben ser espontáneas e impredecibles, y no estar vinculadas al logro de ciertas tareas. ¡Lo cual no es una estrategia que se emplee normalmente en clase! El castigo consiste con frecuencia en la eliminación de esos premios relacionales. El objetivo positivo de cualquier programa de premio/castigo es, en último término, que el niño aprenda que el comportamiento depende de una elección. Y que las elecciones tienen beneficios y pérdidas, consecuencias deseables e indeseables. Esta es la principal lección.

Disciplina versus counseling[1]

Los enfoques contenidos en el espectro de teorías al que nos referíamos al comienzo de esta sección pueden también distinguirse en función de si su método para mejorar la conducta se inclina hacia la disciplina o hacia el *counseling*. Un sistema de disciplina puede concebirse como una intervención organizativa a cargo del profesor, que se centra en la conducta, mientras que los enfoques de *counseling* se centran en la *intención* que hay detrás de la conducta. Una intervención disciplinaria

1. "Counseling" significa orientación psicológica, o también consultoría psicológica. Es una profesión orientada a prestar apoyo y tiene como objetivo fundamental el cambio y el desarrollo personal. Se caracteriza por tareas de asesoramiento, consejo y acompañamiento a personas en situaciones de crisis o conflicto, y en su búsqueda de bienestar y sentido. Se distingue de la "terapia" en que no se centra en lo patológico, sino en el desarrollo de la persona sana. (N. del Traductor)

puede ser rápida e inmediata. Sin embargo, los sistemas de disciplina pueden degenerar hasta equivaler a sistemas de castigo, en lugar de crecer hacia un sistema de liderazgo –liderazgo en el sentido de conducir a los estudiantes a un mayor nivel de auto-responsabilidad. Una intervención de *counseling* se centra más en la auto-responsabilidad del alumno y presupone que se disponga de tiempo suficiente para intervenir con éxito. Se requiere tiempo para desarrollar tanto la autoconciencia como las técnicas de autogestión necesarias para conseguir un aprendizaje maduro, responsable.

La presión del tiempo en los colegios explica la creciente popularidad de los enfoques de "*counseling* breve", así como del *counseling* por medio de compañeros. Hay cierta evidencia de que los niños mayores son buenos asesores (*counselors*), con una habilidad para la escucha activa mayor de lo que podría pensarse en un principio. Algunos colegios en Birmingham (Reino Unido) han introducido alumnos mediadores para ayudar a resolver las disputas que surgen en el recreo. Se les entrena para que desarrollen sus destrezas comunicativas, su inteligencia emocional y sus destrezas de autogestión. Los profesores informan de un incremento en los niveles de autoestima y de una mejora de las competencias sociales.

Los enfoques de disciplina asertiva (véase Canter y Canter) se basan en reglas claras de conducta y en una jerarquía de sanciones que las acompaña, además de un feedback positivo para el cumplimiento de las reglas. Se ha mostrado que esto incrementa las conductas "centradas en la tarea", reduce la incidencia de conducta disruptiva y aumenta la satisfacción de los alumnos con su profesor. Descansa en un conjunto de supuestos y creencias que incluye:

- que hoy en día los alumnos no llegan al colegio habiendo aprendido a respetar la autoridad y, por lo tanto…
- es necesario que el profesor dirija la clase, de modo que…
- el principal papel del profesor es gestionar el entorno…
- enseñando a cumplir las normas impuestas por él mismo.

En algunos colegios este planteamiento ha degenerado en una preferencia por los beneficios a corto plazo que comporta apartar a un alumno, en lugar de los beneficios que se pueden conseguir a largo plazo mediante la tarea más compleja de resolución de conflictos y el desarrollo de una buena relación de trabajo. Se convierte en el camino más fácil, evitar el problema en vez de resolverlo y promover el crecimiento. Sin embargo, los premios y los castigos pueden cambiar la conducta superficialmente cuando el niño decide que merece la pena alcanzar el premio o eludir el castigo. Esto fomenta la estructura mental de: "¿Qué ventaja puedo extraer de ello?", que posteriormente puede producir una conducta obediente a las reglas. Nuestro objetivo es el aprendizaje *comprometido*, no el aprendizaje *obediente*. Son posibles cambios más duraderos en la conducta si la persona internaliza las razones para el cambio, esto es, si conseguimos que cambie su manera de *pensar* acerca de su conducta. En el modelo de Dilts, esto significa pensar en un nivel más elevado que el nivel de la conducta (véase el ejemplo de Einstein en el primer capítulo).

Barbara Maines ha mostrado el poder que posee el lenguaje en un estudio llevado a cabo con alumnos considerados difíciles. Entrenó a un grupo de once profesores para adaptar la manera en que daban instrucciones a sus alumnos. Se les pidió que siempre:

- usaran el nombre del niño y establecieran un contacto ocular óptimo antes de dar la orden al niño;
- evitaran la jerga usual del aula y el código típico del profesor;
- y comprobaran que habían sido comprendidos antes de…
- pedir al alumno que volviera a formular las instrucciones con sus propias palabras.

Cumplir con estas simples reglas redujo a la mitad la incidencia de las conductas disruptivas y no centradas en la tarea. Básicamente, estaban presentes los tres elementos clave de una buena comunicación para conseguir una conducta adecuada: un lenguaje más claro, dentro de un contexto relacional bueno, con feedback procedente de la comprensión del receptor (véase el principio número 6 de la PNL en el capítulo primero).

Desde mi punto de vista, el principal mensaje de este estudio es que este nivel mejorado de comunicación redujo el nivel de ansiedad del niño al enfrentarse a un nuevo aprendizaje y, por consiguiente, contribuyó a una gestión de la conducta más exitosa.

La psicología de la conducta y del aprendizaje –una caja de herramientas llena de ideas y prácticas

Las conductas son únicamente la punta visible del iceberg de las emociones internas de una persona. No obstante, son la mejor guía para acceder al estado interno de los demás. Los niños han nacido para ser animales sociales. De ello depende la supervivencia de nuestra especie. Si los niños tienen una conducta antisocial constante, generalmente se debe a que sus necesidades más profundas están insatisfechas. Los científicos modernos consideran que hay cuatro emociones primarias –*miedo*, *ira*, *pena* y *el amor de los padres por los hijos*– que determinan nuestra conducta o nuestras reacciones frente a los acontecimientos de nuestro mundo circundante. Si las aplicamos a los niños de una clase, podemos redefinir estas emociones como: *miedo*, *ira*, *tristeza* y *felicidad*. O simplemente: sentirse mal, enfadado, triste o alegre.

El estado emocional de felicidad puede considerarse como la ausencia de los tres primeros, pero es mucho más que eso. Ciertamente, el niño necesita estar libre de las tres emociones socialmente negativas para alcanzar este estado, pero la felicidad se vincula más positivamente a la satisfacción de necesidades. Estas emociones primarias están vinculadas a los efectos corporales producidos por la parte del cerebro conocida como la *amígdala*. En un modelo hoy superado (pero todavía útil) del cerebro, los científicos se referían al tronco o estrato inferior del cerebro como "cerebro reptiliano", porque pensaban que era su parte más primitiva. El cerebro medio se consideraba la sede de nuestras emociones, y el estrato superior, la corteza cerebral, era considerado el centro de nuestro pensamiento. Aunque hoy se piensa que es un modelo simplista, todavía podemos ubicar tres de nuestras principales fuerzas vitales impulsoras en el cerebro:

- El deseo de seguridad o de evitar el daño (principal tarea del estrato inferior del cerebro).
- La búsqueda de placer (meta del cerebro medio).
- La búsqueda de novedades, la curiosidad (tarea de la corteza cerebral, el estrato superior).

La amígdala es la parte instintiva del cerebro, el mecanismo incorporado de control que existe en todo animal orientado a la supervivencia. Su principal misión es responder a los acontecimientos que puedan suponer una amenaza a nuestra supervivencia. Valora los datos que recibimos y prepara el cuerpo para la acción regulando los flujos hormonales que impulsan la huida, la oposición o el sometimiento ante el peligro. En la sociedad moderna, nuestras experiencias cotidianas no suelen implicar encuentros con depredadores. ¡Sin embargo, los mismos efectos fisiológicos que tienen como resultado la huida de, la lucha con o la sumisión a un depredador son todavía visibles cuando conducimos un coche, competimos con los compañeros de trabajo, nos presentamos a una entrevista de trabajo o nos sometemos a una inspección escolar! Los psicólogos reconocen que estos efectos fisiológicos se siguen produciendo cotidianamente. Los relacionan con ansiedades subyacentes referidas a nuestra supervivencia, provocadas por nuestras interacciones sociales en el mundo moderno. La clasificación de estas ansiedades puede verse en la tabla 3.2.

Cada tipo de ansiedad distorsiona los patrones de conducta "normales" convirtiéndolos en las correspondientes conductas "instintivas", en gran medida a causa de que cada reacción primaria viene acompañada de un cambio en la química corporal. Cuando nos disponemos a luchar, el volumen de noradrenalina en nuestro cuerpo se eleva, contrayendo los vasos sanguíneos; mientras que la sumisión va acompañada de un gran aumento en nuestros niveles de cortisol. La preparación para la huida implica también un aumento de ambos, pero acompañado por una subida incluso mayor de la adrenalina. Niveles elevados de cada uno de estos elementos químicos durante un tiempo prolongado pueden causar daños físicos en el organismo.

Tabla 3.2: Las tres ansiedades sociales básicas

Conducta	Emoción	Ansiedad asociada
Lucha	Ira	Ansiedad relativa a la actuación y el control (relacionada con cuestiones acerca de sí mismo y con la respuesta a la pregunta: "¿Qué soy yo?")
Sumisión	Pena	Ansiedad relativa a la aceptación y la inclusión (relacionada con la pregunta: "¿Quién soy yo –en relación con los otros?")
Huida	Miedo	Ansiedad relativa a la orientación y las metas personales (miedo de perderse y confundirse, relacionado con las preguntas: "¿Dónde estoy?, ¿Qué tipo de mundo es este?")

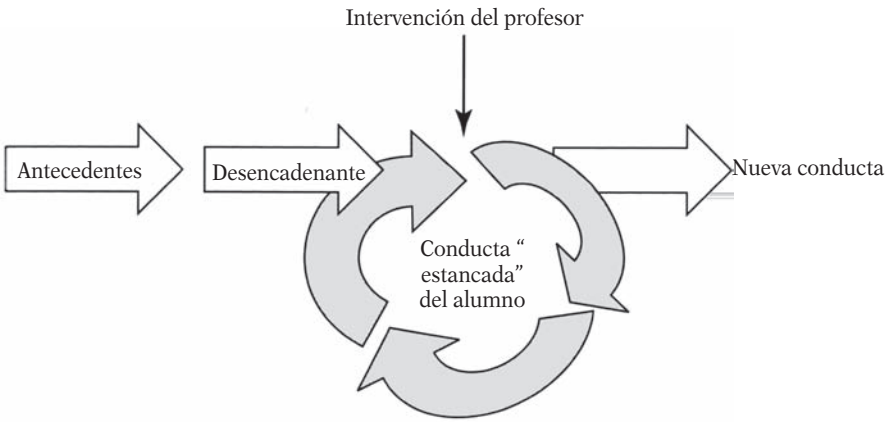
En el aula, las ansiedades además producen patrones de conducta "estancada". La razón es que, si alguna vez se han desplegado con éxito, solemos repetirlas sin más en las nuevas circunstancias que se van presentando. Esta repetición puede continuar mucho tiempo después de haber dejado de ser útiles. Asimismo, dado que muchos de nuestros patrones de conducta distorsionada provienen de vivencias anteriores (sus antecedentes), las emociones asociadas con la vivencia anterior pueden desencadenarse por alguna acción de otra persona. ¿No decimos muchas veces al relatar un suceso traumático que hemos vivido: "Me asusté y me quedé con la mente en blanco"? La explicación es que, como los niveles de ansiedad ascienden, la sangre de la corteza cerebral (que es la parte encargada del pensamiento) se retira y se concentra en el centro emocional del cerebro, el sistema límbico. Entonces, la persona sometida a estrés recurre a viejos esquemas de conducta, que posiblemente no sean la mejor solución para la crisis actual. No podemos pensar "lógicamente" en un estado cargado emocionalmente.

Uno de los efectos del estado emocional y de la dependencia de viejos esquemas de conducta es que la persona comienza a comunicarse con menor efectividad. Cuantas más emociones se apoderan de ella, menos coherente es la comunicación. Lo cual agrava la falta de entendimiento. Para avanzar en él, será necesario desprenderse de la ansiedad. Cuando lo que acabamos de describir ocurre con un niño, el papel del profesor

es intervenir para "desatascar" al niño (figura 3.1). Para el profesor, el lenguaje es la clave de que dispone para revertir el proceso y desbloquear ese estado. Algunas palabras o frases tienen más poder que otras para conducir a un niño a un estado mental que le abra más posibilidades. Para Georgi Lozanov el estado ideal para el aprendizaje es el de una mente relajada, abierta y libre de ansiedades.

De igual modo que los impulsores emocionales tienen como intención positiva nuestra supervivencia física, estas ansiedades sociales apuntan a un objetivo positivo: existen para proteger nuestra autoestima. Autoestima y ansiedad son dos caras de la misma moneda. En 1989, Lord Elton afirmaba: "Nuestra evidencia sugiere que los niños que se comportan mal son en su mayoría aquellos cuya autoestima está amenazada por el fracaso". La conducta infantil se orienta de manera natural hacia situaciones y experiencias que realcen o mantengan su sentido del valor propio, o les permitan adquirirlo. Para elevar la autoestima de un niño, primero debemos conocer cómo se valora él mismo y qué concepto tiene del "éxito" en su mapa del mundo. Y esta es la pista que nos revelará su ansiedad primaria latente, del mismo modo que la ansiedad es el indicador del modo en que podemos elevar su autoestima.

Figura 3.1: Un modelo de interacción profesor-alumno



La ansiedad es un miedo referido al futuro que, al alcanzar un cierto umbral, desencadena una secuencia de respuestas casi automáticas. Es decir, se trata de un estado que contiene elementos propios de un trance hipnótico. El niño sufre alucinaciones positivas, proyectándose en el futuro para imaginar escenarios de desastre; o negativas, al fracasar en su intento de hallar recursos o vías alternativas futuras. En ambos casos, el niño puede terminar dándose a sí mismo órdenes posthipnóticas o iniciando un diálogo consigo mismo de tipo limitativo: "No seré capaz de hacerlo", "La gente se reirá de mí", etc.

Las preguntas que surgen en esos momentos en la mente del niño afectan a su autoestima y pueden ponerse en conexión con los diferentes tipos de ansiedad que pueden aflorar en el aula:

- Ansiedad relativa a la actuación y el control: ¿Seré capaz de hacer lo que tengo que hacer? ¿Estaré a la altura? ¿Podré controlar la situación y satisfacer mis necesidades?
- Ansiedad relativa a la orientación: ¿Entenderé lo que está ocurriendo? ¿Seré capaz de interpretarlo? ¿Están esperando que contribuya?
- Ansiedad relativa a la aceptación y la inclusión: ¿Gustaré? ¿Me gustarán los otros? ¿Se me permitirá continuar en esta clase?

Estas preguntas apuntan a metas virtuales –metas deseadas por el niño, pero de las que posiblemente no tenga conciencia o sea incapaz de articular. En el caso de la ansiedad relativa a la actuación, la necesidad es de control, siendo las metas el reconocimiento, el renombre y la percepción del estatus. En el caso de la ansiedad relativa a la orientación/inclusión, las necesidades son sociales y las metas cosas tales como elogios y alabanzas por parte de profesores y compañeros. Estas son metas que usted como profesor puede transformar en derechos básicos de cada alumno y utilizar como principios en que se sustente su enseñanza. Fíjese en Anna, Billy, Chris y David en el ejercicio 3.1. ¿Cuáles son las ansiedades primarias de cada uno de ellos? ¿Cuáles son sus preguntas fundamentales? ¿Cuál es su necesidad inexpresada?

Ejercicio 3.1: Ansiedad

Considere las siguientes situaciones:

- Anna está dibujando una gráfica siguiendo las instrucciones del profesor cuando toma un camino equivocado y llega a un callejón sin salida. "¿Cómo espera que haga esto si nunca explica bien las cosas?", se pregunta, y luego se siente enfadada. Deja el lápiz dando un golpe sobre la mesa y abandona la tarea.
- Billy está leyendo en voz alta en clase cuando se da cuenta de que otros niños le miran y se ríen. Los considera sus amigos, que se rían de él le hace sentirse mal. Comienza a trastabillarse con las palabras. Deja de leer.
- Chris está dibujando una naturaleza muerta como parte de un ejercicio para desarrollar la capacidad de observación, cuando dirige su mirada a Janice, que está sentada a su lado. El dibujo de Janice es mucho más realista que el suyo. Se avergüenza de su propio intento. Comienza a hacer garabatos y tachones sobre su dibujo.
- David está perforando un taco de madera con su taladradora, cuando de repente se rompe la punta del taladro. Se lleva un susto y no sabe cómo reaccionar. Extrae de la madera apresuradamente el trozo roto y lo esconde en su bolsillo. Luego mira a su alrededor para ver si puede devolver la taladradora a su sitio sin que el profesor se dé cuenta.

Elija una de estas historias y reléala, poniéndose en el lugar de Anna, Billy, Chris o David. Al terminar, pregúntese:

- ¿Qué siento y qué estoy pensando?
- ¿Habría hecho yo lo mismo que ha hecho el protagonista de la historia?
- ¿Habría sido capaz de continuar con mi tarea?
- ¿Qué habría hecho para reactivar mi aprendizaje?

Estas pequeñas historias ilustran cómo nuestros sentimientos íntimos, tales como el miedo, la ira y la tristeza, impulsan nuestra conducta.

Aprender, casi por definición, es una actividad que genera ansiedad, porque presupone que nos internamos en un territorio desconocido, en áreas pertenecientes al ámbito de lo que ignoramos, o en aquellas en que somos por el momento incapaces de hacer lo que hay que hacer.

Abandonamos la zona de confort y nos desplazamos, atravesando nuestra zona de desarrollo proximal, hacia un territorio nuevo. Un camino de aprendizaje acarrea muy probablemente confusión, incertidumbre, frustración y, a veces, decepción. Todo ello, amenazas para nuestra autoestima. No resulta sorprendente, por lo tanto, que se contemple a veces el aprendizaje como algo a evitar; que tanta gente busque respuestas simples a cuestiones complejas; que muchos de nosotros renunciemos a ciertos caminos de aprendizaje.

Mihaly Csikszentmihalyi (1996) describe el territorio que se extiende entre la ansiedad y el aburrimiento como "fluido": un tiempo en el que todo progresa armoniosamente. En el caso del aprendizaje, se trata del punto de equilibrio entre la amenaza de lo desconocido y el aburrimiento ante lo ya conocido. Un punto situado entre los límites del rechazo y la asimilación descritos por Piaget. Dentro de esa área puede darse una considerable inestabilidad, con desplazamientos hacia atrás y hacia delante entre ambos límites. El papel del profesor consiste en ayudar a los estudiantes a mantener el estado "fluido" y extender su aprendizaje para que desarrollen todas sus potencialidades (véase figura 3.2.).

Tabla 3.3: Intenciones positivas y derechos

Ansiedad	Intención positiva	Derecho percibido
Ansiedad relativa a la actuación y el control	Libertad personal y cumplimiento de tareas	A tener la libertad de tomar decisiones por uno mismo
Ansiedad relativa a la aceptación y la inclusión	Posibilidad de cuidar y ser cuidado, de expresar afecto y recibirlo	A pertenecer y ser respetado y querido por uno mismo como individuo
Ansiedad relativa a la orientación y las metas personales	Deseo de contribuir	A contribuir y participar, y a ser visto como significativo

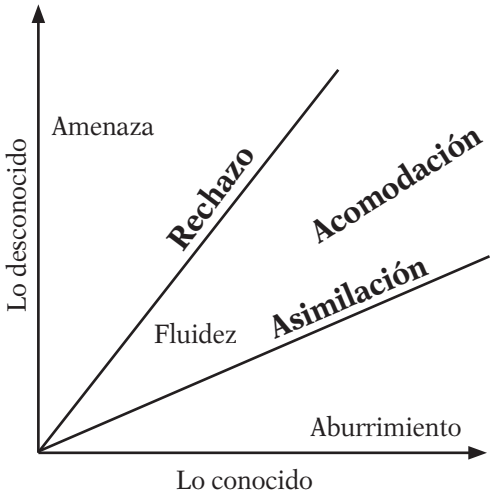
Los niños cuya conducta surge de una ansiedad relativa a la actuación necesitan que se les diga que han hecho o están haciendo un buen trabajo. Los que están preocupados por el afecto necesitan confirmar que se les tiene afecto o que han actuado bien ayudando o apoyando a los demás. Los que padecen ansiedad relativa a la orientación necesitan que se les diga que sus actos fueron decisivos para ayudar a otros a entender la tarea y realizarla. Piense en su propio grupo de alumnos y pregúntese:

- ¿Cómo y cuándo hago saber a los estudiantes que son importantes por sí mismos, dejándoles libertad para tomar decisiones acerca de su aprendizaje?
- ¿Cómo y dónde les demuestro afecto y cuidado?
- ¿Cómo y de qué maneras contribuyen mis alumnos a su propio aprendizaje, así como al de sus compañeros?

Al pintar, los niños aprenden a generar el espectro completo de los colores a partir de tres pigmentos primarios: rojo, azul y amarillo. Parece que somos capaces de generar nuestras emociones secundarias de la misma manera. Por ejemplo, la vergüenza se puede concebir como pena combinada con un poco de miedo; la envidia como miedo combinado con un poco de ira. Estas emociones secundarias son más aprendidas que instintivas. Son el resultado de los significados que adscribimos a nuestras vivencias. Por consiguiente están bajo nuestro control siempre y cuando aprendamos a tomar decisiones acerca de nuestro estado emocional. La importancia que se le concede actualmente a la educación emocional es un reconocimiento de la importancia del papel que desempeñamos en la gestión de nuestro propio estado emocional.

Por mor de la simplicidad, al explicar estas ideas he considerado que la gente puede agruparse, de acuerdo con sus ansiedades dominantes, en tres grupos. Sabemos que no es tan fácil categorizar a la gente en la vida real, pero esta simplificación al principio nos ayuda a aplicar el modelo en las situaciones reales. Con el uso y la experiencia vendrá una progresiva sofisticación del modelo. Podemos hacerlo un poco más flexible introduciendo otras tres subdivisiones de las ansiedades. Podemos tomar

Figura 3.2: Fluidez



en consideración a ese tipo de persona que tiene dos ansiedades relativamente equivalentes –por ejemplo: miedo y pena, ira y pena, o ira y miedo. En este caso, presentarían las necesidades mixtas siguientes:

- Actuación y cuidado: Este tipo de persona quiere ejecutar bien la tarea, pero también quiere ayudar a otros a lograrlo.
- Actuación y orientación: En este caso lo que se necesita es llevar a cabo la tarea, pero lo hará concentrándose en un proceso reflexivo o estrategia diseñada para conseguirlo.
- Orientación y cuidado: Este tipo de persona intentará ayudar a los demás, particularmente ayudarles a ayudarse a sí mismos; pero al mismo tiempo, no arriesgará su propia autonomía al hacerlo.

El modelo de Robert Dilt subraya lo que los profesores hacen ya intuitivamente al modificar la conducta: no confundir nunca conducta con identidad. Todos los buenos profesores saben distinguir cuidadosamente entre conductas inadecuadas en el contexto de la clase, por un lado, y el niño como alguien adecuado por naturaleza, como un ser valioso por sí mismo, por otro lado. Sin embargo, el modelo añade más elementos a la

práctica ordinaria. Indica que es vital también separar la conducta no deseada de la intención impulsora o la creencia que hay detrás de ella. La conducta puede ser mala en las circunstancias que se dan en ese momento, pero la intención probablemente sea positiva en algún aspecto.

William Glasser, en su "teoría de la elección" de la conducta, afirma que "todo lo que hacemos comienza con una imagen satisfactoria de esa actividad que tenemos registrada en nuestra memoria como un recuerdo agradable". Podemos extender esta definición gracias a nuestros conocimientos de PNL y reconocer el hecho de que para algunos niños el recuerdo puede estar almacenado como un sentimiento o en forma de sonidos, en vez de pictóricamente. Por "satisfactoria" Glasser entiende "que cumple un objetivo", porque, sea cual sea su modalidad preferida, la persona tendrá siempre un objetivo o meta en mente. Puede estar al alcance de la conciencia del niño o por debajo de ella (en la mente inconsciente). Otra dimensión que añade la PNL a la teoría de la elección es el reconocimiento de que la conducta particular puede provenir de una creencia autolimitativa. ¡El niño cree erróneamente que esta conducta específica es la única o la mejor en ese momento! Ser consciente de la intención positiva y de la meta u objetivo deseado es el primer paso para ayudar a un niño a darse cuenta de que muy probablemente haya maneras alternativas de satisfacer la intención y alcanzar el objetivo. De modo que una destreza fundamental en un profesor es la habilidad para abrir el mapa mental del niño, ayudándole a reconocer o crear nuevos caminos para alcanzar sus metas.

Dilts utilizó su modelo para averiguar cuál es el rol más adecuado que debe adoptar el profesor en cada nivel para mejorar el desarrollo del niño. Usted puede pasar de uno a otro de esos roles a lo largo de la clase sea cual sea la edad del grupo de alumnos. No obstante, lo cierto es que estos distintos modos de enseñar están fuertemente relacionados con la edad. En los primeros años escolares se pone mayor énfasis en el papel de cuidador y entrenador. En los años intermedios pasa a primer plano el papel de profesor y mentor. Y cuando los alumnos son ya jóvenes adultos, cobra mayor importancia el papel de estímulo y patrocinador.

Tabla 3.4: La gama de roles del profesor

Nivel	Rol	Conducta
Comunidad	Estímulo	El profesor como estímulo es alguien que, manifestando su propia humanidad, proporciona las experiencias de aprendizaje que permiten profundizar al aprendiente la comprensión de lo que significa ser un ser humano, un ser social.
Identidad	Patrocinador	El profesor como patrocinador es la persona que da al aprendiente espacio para ser él mismo, que le ayuda a comprender que está bien ser quien es, con sus creencias, capacidades y valores propios y únicos.
Creencias/Valores	Mentor	El rol del mentor incluye prestar consejo y apoyo al estudiante en el desarrollo de sus creencias y valores, así como guiarle mediante el ejemplo.
Capacidad	Profesor	Su tarea central es la de ampliar el conocimiento del niño, desarrollar sus destrezas y extender sus capacidades.
Conducta	Entrenador	El profesor como perfeccionador de la actuación; proporciona el feedback para pulir destrezas y competencias.
Entorno	Cuidador	El profesor como proveedor de un buen entorno de aprendizaje, asegurando un clima seguro y libre de ansiedades para el aprendizaje.

A la base de estas tres conductas de lucha, huida y sumisión, tal como se manifiestan en el aula, se encuentra una creencia equivocada: la creencia de que esas conductas nos proporcionarán los objetivos de la autodeterminación, el logro y la aceptación, respectivamente. John Heron (1989) sostiene que estos objetivos a menudo proceden de vivencias tempranas del niño, que originaron en el pasado emociones ocultas. La lucha procedería de la ira reprimida por los límites impuestos a la expresión de uno mismo. La huida procedería del miedo reprimido ante las amenazas a la identidad propia. Y la sumisión, de la tristeza reprimida por no haber recibido suficiente amor y atención. Si esas antiguas fuentes de malestar están presentes, con tanta mayor fuerza impulsarán

la conducta actual. Incluso aunque no lo estén, todo profesor conoce una forma más inmediata de malestar emocional: la vergüenza. Se trata de un miedo a la opinión que los demás tienen de uno mismo, el miedo a que, si descubren nuestro verdadero yo, dejaremos de gustarles. La vergüenza normalmente encubre una o más de las tres ansiedades básicas. Algunas pistas que pueden guiarnos en el descubrimiento de la ansiedad y de las interferencias mentales son:

Actuación y control

- Compite con otros para hacer mejor lo que ellos hacen, necesita ganar y puede emplear trucos o engaños para lograrlo.
- Manipula a los demás, puede también jactarse ante ellos, echarles la culpa de lo que sale mal y tomarles el pelo.
- Persigue objetivos públicos destacados.
- Asume riesgos.
- Detesta el fracaso y es perfeccionista.

El conflicto interno entre actuación y control puede llevar a rebajar el nivel de aspiraciones y de compromiso con las tareas, si esto significa conservar el control o permanecer alejado de quienes pertenecen a "la multitud". A los niños cuya mala conducta se origina en esta ansiedad se los tipifica, cuando dicha mala conducta es extrema, como matones o rebeldes.

Aceptación e inclusión

- Desea "encajar" y llega a regalar juguetes, caramelos o dinero para "comprar" su inclusión en el grupo.
- Evita la confrontación y pide disculpas con frecuencia.
- Sus expectativas y aspiraciones dependen de los criterios y normas de su grupo de compañeros.
- Respalda los objetivos del grupo y se ajusta a ellos, hasta el punto de actuar estúpidamente.
- Pide perdón constantemente.

Si las aspiraciones del grupo son bajas, este tipo de individuos rebaja su potencial y sus aspiraciones, a fin de no ser apartados del grupo o marginados de la mayoría. Los niños pertenecientes a esta categoría son percibidos como "parásitos" o "manipulables". En el extremo, si son rechazados o aislados, se convierten en "solitarios".

Orientación y meta personal

- Se esfuerza por mejorar y puede ser muy autocrítico.
- Busca mucho feedback.
- Asume únicamente riesgos moderados.
- Manifiesta niveles de iniciativa bajos o moderados.

En el caso de algunos alumnos este tipo de ansiedad puede llevar a la disminución de aspiraciones para minimizar la percepción del fracaso. A menudo se entregan a conductas "distraídas" o de evitación de tareas –jocosidad, cotilleo, parloteo acerca de cosas irrelevantes, actividades triviales… Usted puede echar ahora un vistazo al ejercicio 3.1, a las historias de Anna, Bill, Chris y David, y decidir cuál es la ansiedad impulsora en cada situación.

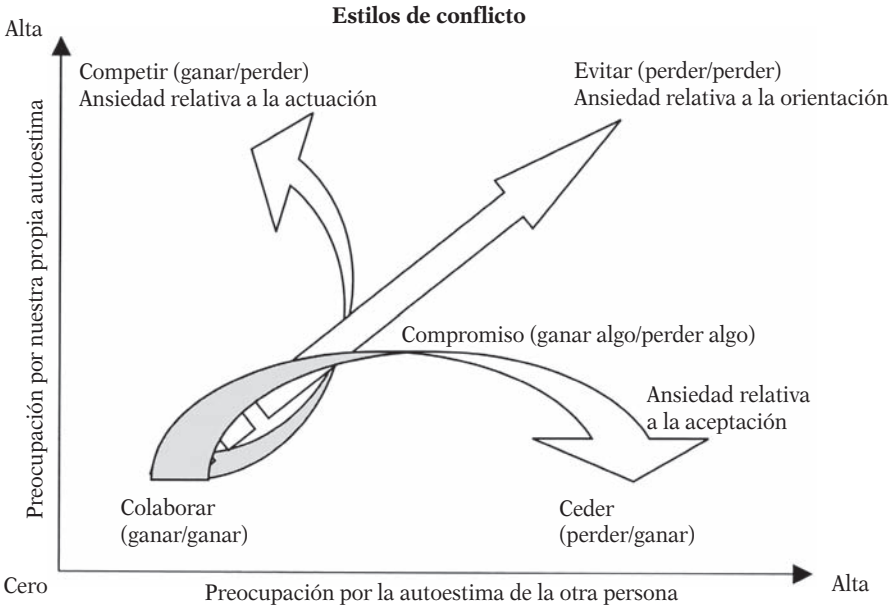
Si ha ejercido alguna vez como mentor de un profesor en prácticas habrá vivido la situación en que el profesor novato, por culpa de su inexperiencia, convierte un incidente en un conflicto profundo. Las distintas ansiedades dan lugar a una conducta en espiral que puede escaparse fácilmente de nuestro control si no la manejamos rápidamente de la manera adecuada. Como dijimos anteriormente, a las distintas ansiedades les pertenecen distintas expectativas o derechos percibidos. Si estos no se satisfacen o se rebajan en algún sentido, contamos con todas las condiciones para que se produzca el conflicto como "violación de expectativas". De este modo, para quien sufra una ansiedad relativa a la actuación actuará como desencadenante el que se le niegue la posibilidad de tomar decisiones por sí mismo, o que la incapacidad del profesor para proporcionarle las herramientas y recursos que necesita le impida avanzar en la tarea.

Los estudiantes con ansiedad relativa a la inclusión se preocuparán si se les impide atender a otros miembros del grupo, o se les dedica un tiempo insuficiente para el trato individualizado cara a cara, o no se les demuestra aprecio. Aquellos que tengan temores acerca de su comprensión personal de los objetivos que se les plantea, se quedarán desconcertados si solo reciben instrucciones vagas, si están inseguros de su rol, si se les apremia impidiéndoles realizar un buen trabajo o si se les dirige en un grado excesivo. En todos los casos se trata de caldos de cultivo de conflictos. Si no se resuelve la diferencia de expectativas, cada tipo de ansiedad da origen a un patrón predecible de conducta al tratar con el conflicto, según sea la amenaza que se percibe para la autoestima del individuo.

Al afrontar la tensión entre sus propias necesidades y las necesidades de otro, las personas que carecen de la capacidad de plantear situaciones en la que ganan ambos (yo gano/él gana) buscarán una salida intermedia a su dilema, un compromiso o trato. Intentarán dejarlo en "mitad y mitad", una situación en la que gano algo pero pierdo también algo. Si no sale bien, el siguiente paso, normalmente, se da en una de tres direcciones posibles, según sea el tipo de ansiedad dominante. Si hay mucho en juego, la gente cuya ansiedad dominante es relativa a la aceptación cederá ante las pretensiones de la otra persona –se someterá, se quedará "paralizado". Esto es ostensiblemente una "pérdida" para ellos y una "ganancia" para el otro. Sin embargo, este resultado preserva su sensación de "gustarle" al ganador. Alguien con una ansiedad relativa a la orientación emprenderá la huida, hará lo necesario para evitar la confrontación cara a cara. De esa manera no hay competición, con lo que no hay ganadores ni perdedores. Sin embargo, en términos de relaciones humanas, ambos han perdido una oportunidad de llevar su relación un paso adelante. Aquellos con una ansiedad relativa a la actuación basan su autoestima en no perder, de modo que, si se les presiona, competirán. "Si me fuerzas a elegir entre tú y yo, entonces *yo* he de quedar por encima".

Disponemos de pistas lingüísticas y conductuales que nos permiten averiguar cuál es la ansiedad impulsora de alguien.

Figura 3.3: Patrones de conducta ante el conflicto



En situaciones de confrontación, ¿cuál de las cinco conductas es la más fuerte en usted? Esa fuerza, si nos excedemos, se convierte en nuestra debilidad. El ejercicio 3.3 le facilitará un perfil muy aproximado de sus enfoques preferidos. (Puede encontrar un instrumento más sofisticado, el "Instrumento Thomas-Kilman para determinar el modo de enfrentar situaciones conflictivas", en cualquier libro general de autodesarrollo para directivos).

El modelo de niveles neurológicos (véase figura 1.3) es también una ayuda particularmente potente para el análisis del contexto completo del mal comportamiento del niño. Sirve como un primer paso a la hora de diseñar una intervención que modifique ese mal comportamiento. Nos ayuda a preparar un conjunto de preguntas que nos lleve desde los antecedentes y desencadenantes de la figura 1.3, pasando por las ansiedades y las creencias erróneas, a las intenciones positivas. Las respuestas a las preguntas de la tabla 3.7 ayudan a determinar el nivel en que podremos

Tabla 3.5: Estrategias para enfrentar el conflicto impulsadas por la ansiedad

Ansiedad	Nivel de amenaza percibida		
	Bajo	Medio	Alto
Ansiedad relativa a la aceptación y la inclusión	Adaptará sus necesidades a las de la otra persona	Cederá	Se rendirá
Índice de autoestima:	(*Tú estás bien, yo no estoy bien –de modo que mejor te dejo que te salgas con la tuya*)		
			SOMETIMIENTO
Ansiedad relativa a la ejecución y el control	Subirá la apuesta e incrementará sus esfuerzos para completar la tarea	Competirá con los otros para superarlos y ganar	Luchará con agresividad
Índice de autoestima:	(*Yo estoy bien, tú no estás bien –de modo que quiero salirme con la mía*)		
			CONTRAATAQUE
Ansiedad relativa a la orientación y a la meta personal	Actuará con cautela para minimizar los riesgos para la tarea o para sí mismo	Intentará evitar hacer la tarea	Se retirará de la situación
Índice de autoestima:	(*Yo no estoy bien, tú no estás bien –ojalá no fuese una cuestión de o tú o yo*)		
			HUIDA

Tabla 3.6: Conflicto y lenguaje

Tipo	Reacción emocional	Lenguaje
Competitivo	Ira / ataque (*lucha*)	Es culpa tuya… Si hubieras / Si no hubieras… Tú tenías que haber…
Evitativo	Miedo / defensa (*huida*)	Yo no fui… No ha sido culpa mía… No pude evitarlo… (o simplemente quedarse en silencio)
Adaptativo	Tristeza / disculpa (*parálisis*)	Lo siento (incluso aunque no haya tenido él la culpa)… Por favor, perdóname… ¿Sigues siendo mi amigo?... No volveré a hacerlo…
Colaborativo	Confianza (*fluidez*)	¿Cómo podríamos los dos juntos…?

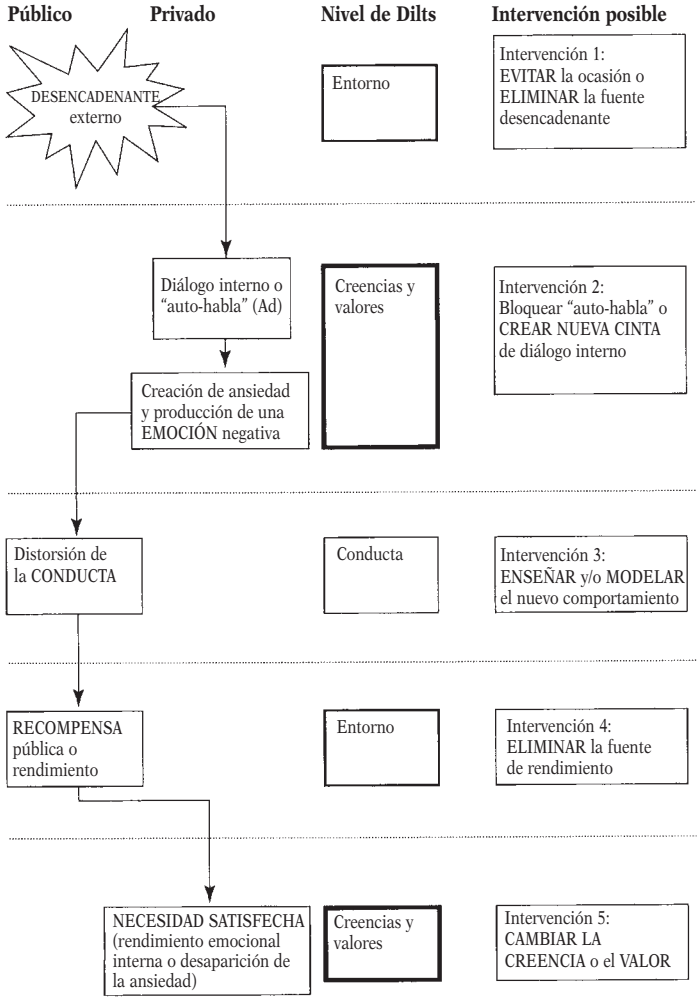
intervenir con mayor probabilidad de éxito. Ser consciente de los puntos de partida y de llegada del niño ubicados fuera del contexto de la clase, de sus ansiedades impulsoras y sus metas, nos permite construir un modelo para generar formas nuevas de comportarse más aceptables.

Al mismo tiempo, deberíamos ser conscientes de nuestras propias ansiedades y del grado en que pueden distorsionar nuestra propia conducta y limitar nuestra capacidad para hacer frente a la situación. En

Tabla 3.7: Preguntas en los diferentes niveles neurológico

Comunidad	¿Qué opinión tienen de esta conducta los otros niños de la clase? ¿Qué opinión tienen los otros profesores?
Identidad	¿Cómo se ve a sí mismo el alumno? ¿Qué siente o piensa el alumno acerca de sí mismo al comportarse de esa manera?
Creencias / Valores	¿Qué *significa* para el alumno comportarse así? ¿Cómo lo valora? ¿Qué resultado cree que conseguirá a través de ese comportamiento?
Capacidades	¿Qué destrezas debería aprender, desarrollar o mejorar, para comportarse adecuadamente?
Conducta	¿Qué es lo que ha hecho o dicho concretamente? (Descríbalo en términos conductuales o sensoriales, sin juicios o calificativos).
Entorno	¿Cuáles son los factores situacionales de esta conducta? ¿Cuándo ocurrió (y qué ocurrió justo antes de que se produjera)?

Figura 3.4: Estrategia de mal comportamiento e intervenciones del profesor



Tradicionalmente, las intervenciones del profesor han consistido mayoritariamente en:

- quitarle al niño el libro/juguete/juego, etc.; hacer que se siente en otro sitio; sacarlo fuera del grupo/clase; exclusión.
- describir lo que quieres que ocurra; enseñar la conducta directamente; modelarla personalmente; utilizar/citar un ejemplo.
- separarlo de su grupo de amigos; reprenderlo en privado por su mal comportamiento. El conocimiento de los métodos lingüísticos descritos en este libro nos permite ampliar este repertorio incluyendo en él las estrategias de intervención de 2 a 5.

Tabla 3.8: Las cuatro EFES de la conducta y reacciones distorsionadas del profesor al conflicto. Para un profesor, las ansiedades básicas pueden generar las siguientes distorsiones:

Emoción	Ansiedad asociada	Conducta distorsionada en la clase	Las cuatro EFES de la conducta
Ira	Ansiedad relativa a la ejecución y al control	Enfrenta con agresividad el problema o arremete a la otra persona. *Se pone furioso (MAD) en el enfrentamiento.*	Lucha (***F**ight*)
Pena	Ansiedad relativa a la aceptación y la inclusión	Evita todo enfrentamiento. *La situación le pone triste (SAD).*	Parálisis (***F**reeze*)
Miedo	Ansiedad relativa a la orientación y la meta personal	Da vueltas indeciso en torno al verdadero problema. *Tener que enfrentarse le hace sentirse mal (BAD).*	Huida (***F**light*)
Únicamente en ausencia de estas tres emociones conseguimos:			
Felicidad	Conducta libre de ansiedad	Conducta no distorsionada, que se muestra en la disposición a enfrentar la situación y manejarla asertivamente. *Le alegra (GLAD) el enfrentamiento, porque lo ve como una ocasión para mejorar la relación.*	Fluidez (***F**low*) o sencillamente... ¡diversión! (*Fun!*)

un profesor, las ansiedades básicas pueden generar las distorsiones de la conducta que vemos en la tabla 3.8.

Bill Rogers, en su programa de recuperación de la conducta, señala que en la fase de la intervención del profesor a veces olvidamos que una conducta nueva casi siempre ha de ser enseñada. Así como a leer y escribir se aprende incrementando poco a poco la dificultad, el cambio y la mejora de la conducta se han de trabajar de modo semejante. En el mismo orden de ideas, Don Blackberry (1996) afirma que también hay que enseñar *cómo* aprender o hacer algo. En ese tipo de enseñanza, creo que es posible producir cambios en la conducta "conversacionalmente". La creencia de que las palabras *funcionan* es la idea fundamental por la que se aboga a lo largo de todo este libro, de ella se derivan todas las estrategias de intervención. Las normas básicas de este tipo de entrenamiento de la conducta son:

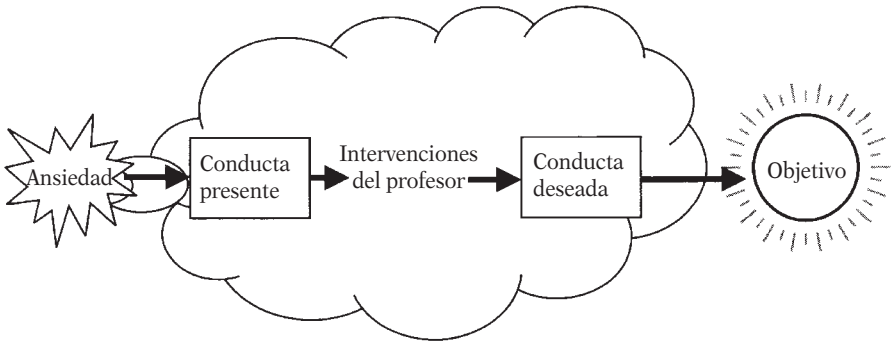
1. Use un lenguaje que pertenezca a la modalidad preferida por el niño para percibir y comunicarse acerca del mundo. Esto significa que debe usar las palabras predicativas de la modalidad pertinente.
2. Use las pautas de motivación (meta-programas) del niño para fortalecer el compromiso con el cambio.
3. Use metáforas para mejorar y ampliar la comprensión.
4. Refuerce la comunicación verbal con señales no verbales.

Los experimentos con el entrenamiento de niños para gestionar su propia conducta han sido muy exitosos y han demostrado que a largo plazo se logran resultados positivos (Berliner y Casanova, 1993). El modo más creativo y productivo de enseñar a comportarse de otra manera se basa en la secuencia siguiente:

- Dar ejemplo –exhibir la conducta deseada uno mismo;
- Permitir ensayar –dar al niño la oportunidad de practicar la conducta;
- Dar la entrada –señalarle el momento oportuno de poner en práctica la nueva conducta;
- Reforzar –elogiar al niño cuando se comporta de la manera deseada y no criticarlo cuando no lo hace.

Una propuesta que utiliza este proceso para mejorar la conducta en el aula es la "hora de actividades en círculo" o "rueda" (*circle time*). Fue introducida a lo largo de los años 90 en el repertorio del profesor. Centrada en la comunicación y la cooperación en el grupo, así como en la expresión de uno mismo, ayuda al desarrollo social y moral de los niños dentro de un grupo de aprendizaje formado por iguales. El profesor puede servir de modelo de la conducta que se desea conseguir, y el proceso ofrece a los niños múltiples oportunidades de practicarlo, con refuerzo positivo. Este método presenta muchas ventajas. Una de las más evidentes es el desarrollo, a través de la práctica, de la capacidad de

Figura 3.5: Un modelo lineal de cambio conductual



escuchar. Muchos problemas de conducta surgen porque los niños no saben escuchar al profesor o a sus compañeros.

Una segunda ventaja es el desarrollo de las habilidades que sustentan la inteligencia emocional. La hora de actividades en círculo hace hincapié en el desarrollo del conocimiento y manejo de las propias emociones, así como en el reconocimiento y aceptación de las emociones de los otros miembros del grupo. Proporciona un acceso estructurado, no defensivo, a la vida en relación. Y lo más importante de todo es que una hora de actividades en círculo bien dirigida ofrece a los niños el espacio para abordar las necesidades básicas de inclusión, aceptación y libertad. Las reglas de la rueda dan a todos libertad para hablar y ser escuchados; para expresar opiniones que serán escuchadas desprejuiciadamente; y para ser respetados –elementos esenciales todos ellos de la autoestima, y capacidades básicas de la inteligencia emocional. Los niños reciben feedback positivo procedente de sus iguales y también el estímulo necesario para reconocer su propia capacidad de cambio. Desde la perspectiva de la PNL, ofrece la oportunidad de descoser las etiquetas, sobre todo las negativas, distinguiendo entre conducta e identidad. Para el profesor es una oportunidad ideal para entender mejor a cada niño. Y para poner en práctica las pautas lingüísticas descritas en este libro, aprendiendo a reconocerlas y a usarlas.

La investigación científica sobre el cerebro

El desarrollo del cerebro es un proceso consistente en hacer y rehacer cada vez más conexiones entre neuronas para tejer redes tridimensionales de circuitos neuronales. Qué circuitos se fortalecen y cuáles se atrofian depende de las experiencias que tiene el niño en su entorno. Durante los ocho primeros meses de vida, la creación de circuitos nuevos aventaja a la desaparición de circuitos viejos, proceso que continúa hasta que hay aproximadamente veinte veces más circuitos de los que existían al nacer el niño. La corteza prefrontal, donde se produce nuestro pensamiento racional, sigue creando nuevas conexiones a lo largo de los diez años siguientes, usando para ello el doble de energía que la que usa un cerebro adulto.

En el segundo año de la vida del niño, el número de circuitos que se debilitan o atrofian supera al de los que se crean nuevos, hasta que, a finales de ese segundo año, el número total se ha reducido a la mitad y el bebé tiene aproximadamente el mismo número de sinapsis que un adulto. El entorno y las experiencias del niño decidirán qué conexiones se refuerzan y cuáles desaparecen o se debilitan. El buen funcionamiento de la corteza cerebral (el estrato superior del cerebro) es necesario para el aprendizaje y depende del crecimiento sano del cerebro medio y del tronco del encéfalo –las partes que gobiernan el bienestar emocional del niño. La corteza cerebral conserva su plasticidad y adaptabilidad a la nueva experiencia a lo largo de la vida. Pero el tronco encefálico, que *organiza* al cerebro, pierde plasticidad, de manera que las experiencias de los dos primeros años de vida del niño determinarán su desempeño futuro.

La respuesta normal y sana del cerebro ante las situaciones alarmantes es una u otra de las ya bien conocidas lucha, parálisis o huida. Los niños pequeños que sufren situaciones traumáticas adoptan a menudo una forma exagerada de una de esas respuestas. Más tarde, en el colegio, esos niños serán excesivamente agresivos en sus relaciones con los otros, o mostrarán pasividad y falta de interacción en su conducta. Los científ-

ficos piensan que eso se debe a que los sucesos traumáticos, o cualquier experiencia negativa en la primera etapa de la vida del niño, pueden afectar al desarrollo y estructura del cerebro. Concretamente, parece que impiden la creación de conexiones neuronales. Los experimentadores y los educadores han mostrado que esa situación es reversible, si se somete al niño a un programa intensivo de cuidado y actividades específicas.

En el pasado las investigaciones con pacientes con uno de sus hemisferios cerebrales dañados condujeron a la idea de hemisferio dominante y a los conceptos de pensamiento propio del hemisferio derecho y pensamiento propio del hemisferio izquierdo. Los experimentos parecían mostrar la existencia de dos maneras bien diferentes de procesar la información. La que se adscribía al lado izquierdo del cerebro era una manera de procesar secuencial, paso a paso. Y la que se adscribía al lado derecho era holística y simultánea. Se concebía a un hemisferio, el izquierdo, como el cerebro lógico, analítico; mientras que el otro hemisferio, el derecho, era el cerebro creativo e intuitivo. Ahora sabemos que esta es una concepción demasiado simplista del funcionamiento real del cerebro. Pues el cerebro en su conjunto está implicado, en distinta medida, en el procesamiento mental de los datos sensoriales.

Actualmente los científicos construyen modelos del funcionamiento del cerebro basados en desarrollos de otras áreas científicas. Por ejemplo, algunos científicos comparan el cerebro con un holograma. Una placa holográfica no contiene una imagen reconocible en su superficie, sino una neblina indescifrable de confusos remolinos. Y, sin embargo, sometida a la iluminación adecuada, se transforma en una imagen tridimensional. Esta imagen no está en ninguna parte de la placa y, al mismo tiempo, está en todas partes. Esto significa que, a diferencia de una fotografía, si rompemos la placa holográfica en dos, no obtendremos dos mitades diferentes de una sola imagen. En las dos partes de la placa se reproducirá la misma imagen. Aplicando este modelo a un recuerdo, por ejemplo, los neurólogos sostienen que no está archivado en algún punto concreto del cerebro listo para ser recuperado cuando se necesite, sino que se reconstruye de nuevo cada vez que se necesita a partir de datos

codificados y distribuidos por todo el cerebro, justamente como sucede con un holograma. Otros científicos ven las leyes de la teoría de la complejidad operando en el cerebro y piensan que recuerdos e ideas son el resultado de impulsos sincrónicos y "ordenados" de circuitos neuronales, que emergen de la actividad eléctrica caótica y, por lo demás, aparentemente continua, del cerebro.

Con independencia del modelo elegido, la idea de estos dos polos del pensamiento intelectual puede sernos útil a la hora de pensar sobre el aprendizaje y la conducta. Podemos ver esta polaridad reflejada en la descripción 4-MAT de McCarthy de los distintos estilos de aprendizaje (véase figura 1.5). Más importante aún, podemos verla en el aula. Los niños pequeños actúan la mayor parte del tiempo según el modo que se adscribía al hemisferio derecho. Hacen garabatos, pintan y sueñan despiertos, y hablan con amigos imaginarios. La escolarización comienza a estimular, y finalmente imponer, el "pensamiento con el hemisferio izquierdo" –basta con pensar en la implantación por parte del gobierno británico de la *Literacy hour* y la *Numeracy Strategy*[2]. La aplicación de este modelo al aula sugiere que podemos intentar estimular, o bien cada hemisferio por separado, o bien ambos a la vez.

Para el hemisferio derecho:

- Comience con historias o chistes relacionados con el tema a tratar;
- Proporcione oportunidades para el aprendizaje por descubrimiento;
- Permita el trabajo en grupos de tamaño reducido;
- Utilice recursos táctiles, juegos de roles, diagramas e imágenes;
- Proponga objetivos concretos.

2. En 1997 el sistema educativo británico, debido a los bajos niveles del alumnado en las materias instrumentales de lengua y matemáticas, introdujo la "Hora de alfabetización" (*Literacy hour*) y la "Hora de nociones elementales de cálculo aritmético" (*Numeracy hour*). La "hora de alfabetización" es una hora obligatoria diaria en la que se realizan distintas actividades partiendo de la lectura en común de un texto literario. En la "hora de nociones elementales" se llevan a cabo ejercicios de cálculo y de agilidad mental. (Nota del Traductor)

Para el hemisferio izquierdo:

- Dé instrucciones claras;
- Proporcione refuerzos escritos, mediante mensajes en la pizarra o en el proyector;
- Anime al uso independiente de los recursos;
- Entre en detalles;
- Use mapas conceptuales.

Para el cerebro en su conjunto:

- Combine palabras e imágenes con colores;
- Combine palabras y números con música;
- Estimule la visualización y la imaginación;
- Use música de fondo al presentar o repasar la información.

Este último enfoque más holístico del aprendizaje, que utiliza ambas polaridades, es la base de las estrategias para el aprendizaje acelerado.

La investigación sobre el funcionamiento del cerebro nos muestra también las diferencias existentes en las pautas de la corriente eléctrica durante las diferentes actividades. Se han observado y clasificado cuatro pautas principales:

1. Beta (ondas de 14-25 hercios, o ciclos/segundo): Estado normal y cotidiano de vigilia, consistente en pensamientos racionales, distracciones y pensamientos dispersos, todos ellos pasando a través de nuestros filtros internos y sujetos a nuestros metaprogramas. Estos últimos cobran importancia cuando los niveles de ansiedad suben.
2. Alfa (8-14 hercios): Un estado vigilante de concentración en el que las pautas tanto del hemisferio derecho como del izquierdo están acompasadas. Desaparecen las limitaciones de tiempo y espacio –es el estado en que solemos perder el sentido del tiempo.

3. Zeta (4-8 hercios): El estado en que nos encontramos cuando dormimos, desde el sueño ligero al profundo. En este último, el sueño profundo, es donde soñamos y donde nuestro subconsciente hace sus incursiones. Las ideas brillantes surgen muchas veces en este estado del cerebro. Son estos los ritmos cerebrales que místicos y curanderos tratan de crear conscientemente en sus rituales.
4. Delta (menos de 4 hercios): Sueño muy profundo, cercano al coma.

Las frecuencias más altas asociadas con los pensamientos conscientes y el procesamiento propio del hemisferio izquierdo pueden producir estrés. ¡Se puede pensar demasiado! Es bien conocido también que el mejor estado para aprender puede describirse como un estado de ánimo alerta pero al mismo tiempo relajado, que se asocia con las frecuencias alfa. Es en estas frecuencias donde la mente parece estar en su punto más alto de creatividad, utilizando al máximo la combinación del racionamiento secuencial del hemisferio izquierdo con las ideas novedosas que emergen del hemisferio derecho. Ambos lados del cerebro están "sintonizados".

En los últimos años, se ha desarrollado una técnica llamada neurofeedback, por medio de la cual se enseña a controlar los propios ritmos cerebrales. En el año 2000, se entrenó a 22 músicos del *Royal College of Music* de Londres para que aprendieran cómo generar un estado cerebral relajado. Se hizo mediante un juego de ordenador que respondía a la actividad eléctrica de sus cabezas y les ayudaba a estimular los ritmos alfa. Tras el entrenamiento, se les pidió que evaluaran sus propias interpretaciones. Opinaron que tanto la calidad de su música, como su compromiso emocional con ella y su imaginación interpretativa, habían mejorado.

Actualmente se están utilizando métodos similares con niños clasificados como hiperactivos y con déficit de atención. Probablemente usted carezca de la tecnología necesaria en su aula para llevar a cabo un entrenamiento de este estilo, pero puede contribuir a estimular la producción de ondas alfa con un uso cuidadoso del lenguaje –con lo que dice y cómo lo dice.

Inteligencia emocional –para usted y para ellos

La educación de la inteligencia emocional apunta a dos objetivos: la mejora de la gestión por parte del individuo de su propio estado emocional (una competencia personal) y la mejora de la gestión de las relaciones con otros (una competencia social). El profesor emocionalmente preparado es competente en esas dos áreas, capaz de gestionar sus emociones para crear las condiciones apropiadas para el aprendizaje. Como profesor, usted sabe que el determinante primario del ambiente de la clase es la relación emocional entre los niños y el profesor, no los factores cognitivos. Por consiguiente, llegar a ser más consciente de sus propios sentimientos, de su propio estado emocional, y ser capaz de gestionarlo o cambiarlo, le permitirá mantener una conducta flexible y abundancia de recursos al enfrentarse con un alumno difícil.

¿Qué ocurre en su interior cuando interactúa con un alumno que se está comportando mal? ¿Cómo puede ello afectar a su capacidad para enfrentarse a la situación eficazmente? A veces nos adherimos demasiado rígidamente al pensamiento lineal –pensamos únicamente en términos de causa-efecto, de desencadenante situacional y reacción. Sería mejor trasladarnos a un pensamiento "circular" –ver si ese comportamiento es parte de un ciclo mayor de acontecimientos. ¿Presenta *usted* ciclos recurrentes de cómo responde a las situaciones? Si es así, puede que necesite romperlos para alcanzar el éxito en la gestión de la conducta. Sirve de ayuda ser muy claro con respecto a sus propias intenciones al intervenir. Trabaje el ejercicio de rastreo (ejercicio 3.2) para hacerse consciente de sus respuestas.

Rupert Dreikurs (1984) sugiere que si somos conscientes de nuestros sentimientos, entonces podemos conectarlos con las razones posibles que explican el comportamiento del alumno. Dreikurs sostiene que si nos sentimos solo un poco irritados por el comportamiento del alumno, es que éste busca llamar la atención; si nos sentimos desafiados, el niño busca poder; si nos sentimos dolidos, el niño busca venganza; si nos sentimos exasperados, el niño está haciéndose el "desvalido" o el "inepto".

También propuso modos útiles de intervención del profesor para manejar la conducta. Como puede ver, hay ciertos paralelismos entre este análisis y las ansiedades primarias:

- El "buscador de poder" se corresponde con la ansiedad relativa a la *actuación y el control* –su autoestima depende de su nivel de autodeterminación en el trabajo.
- El "buscador de venganza" se corresponde con la ansiedad relativa a la *orientación* –necesita sentirse significativo, aunque sea hiriendo al profesor; tiene miedo, así que intenta asustar.
- El "buscador de atención" se corresponde con la ansiedad relativa a la *aceptación y la inclusión* –su autoestima depende de su nivel de aceptación percibida en el grupo.
- El "incompetente" también puede vincularse con la ansiedad relativa a la *aceptación y la inclusión* –solo siente que pertenece al grupo si exhibe su necesidad de que el grupo le apoye.

Aunque esta clasificación es semejante a la que ofrecemos en este libro, hay ciertas diferencias muy importantes. Va en contra de varios de los principios de la PNL que mencionamos en la primera parte. Por ejemplo, en su elección de la terminología identifica a la persona con su conducta ("buscador de poder", "buscador de venganza", etc.), mientras que el principio número 2 de la PNL que resumí en el primer capítulo dice que "las personas no son su conducta". También adscribe motivaciones negativas al comportamiento (vengarse, dañar), mientras que el principio número 3 de la PNL nos pide que nos comportemos como si creyéramos que detrás de toda conducta hay una buena intención, de algún tipo. En la tercera parte del libro, describiré el uso de las nominalizaciones (nombres derivados de verbos –tal como los términos descriptivos de Dreikurs) y las presuposiciones (supuestos tácitos ocultos tras las palabras), así como sus efectos potencialmente corrosivos en la comunicación normal de todos los días. En esa sección, usted podrá descubrir el uso beneficioso de estas herramientas lingüísticas.

Ejercicio 3.2: Competencia emocional –un ejercicio de rastreo

Intente recordar la última vez que se encaró con un alumno, una situación que no supo manejar bien, en la que su intervención falló y que le hizo perder por un minuto o dos el hilo de lo que estaba explicando y de lo que se proponía hacer a continuación en la clase. Si usted ha vivido una situación así, imagine que fue grabada en vídeo y vuelva a ver la cinta en su mente. Y a continuación:

1. Primero, concéntrese en percibir lo que pasa en su cuerpo:
   - ¿Ha cambiado su respiración? ¿Es más rápida, más lenta, más profunda, más superficial?
   - ¿Alguno de sus músculos se ha tensado o agarrotado?
   - ¿Su boca está abierta o cerrada?
   - ¿Su mandíbula está apretada o relajada?

2. Ahora *tome conciencia* de su estado emocional:
   - ¿Cómo se siente?
   - ¿Qué siente? ¿Enfado, tensión, frustración, tristeza, decepción, irritación, vergüenza, culpabilidad…?
   - ¿En qué parte de su cuerpo se localiza la emoción?

3. Compruebe cuál es su diálogo interno:
   - ¿Qué cintas de "auto-habla" están funcionando?
   - ¿Qué está usted pensando y diciéndose a sí mismo?

4. Ahora vuelva al exterior y *atienda al momento presente*:
   - ¿Dónde está usted?
   - Preste atención a su entrono, ¿qué está pasando a su alrededor?

5. *Cambie* lo que está haciendo: piense en el futuro, en la dirección que quiere tomar, el resultado que desea, en vez de lo que ha ocurrido en el incidente pasado:
   - ¿Qué desenlace desea? Intente visualizarlo en su mente. ¿Qué estarían diciendo las otras personas involucradas? ¿Qué sentimiento positivo quiere tener en ese momento?

6. *Continúe rastreando* lo que ocurre en su interior, cómo se modifican sus sentimientos, y haga lo que necesite hacer para alcanzar o permanecer en un estado de calma, relajado, pero no obstante alerta.

Este es un método para averiguar sus propios "botones calientes" –esos que le conducen a reacciones viscerales o conductas distorsionadas. Son esos botones que los niños saben instintivamente cómo presionar en todos sus profesores.

Una vez que es consciente de ellos, usted está preparado para su próximo enfrentamiento con aquel estudiante, y puede centrarse en lo que debe hacer, cómo debe comportarse para llevar su relación a un equilibrio más favorable.

De modo que es bueno reconocer nuestros propios sentimientos, no cabe duda, pero en vez de asignar una etiqueta ("vengativo") al niño, recuerde el principio número 8 de la PNL: todos tenemos nuestro propio mapa de la realidad. De modo que la etiqueta procede de su mapa mental. Salga fuera de su propio mapa y, con el principio número 8 en mente, deje a un lado sus sentimientos y mire y escuche para llegar a hacerse una idea del mapa mental *del niño*. Desplegar así su inteligencia emocional mejora su elasticidad al afrontar el conflicto, permitiéndole intervenir con mayor efectividad. Es una destreza fácil de desarrollar. Con respecto a los estudiantes, cuanto más implicados estén en dirigir y gestionar su propio aprendizaje y el estrés que éste produce, más probabilidades tienen de desarrollar su inteligencia emocional. ¿Consigue usted sobreponerse a la ansiedad que provoca el aprendizaje y evitar el estrés asociado con él? ¿Y consigue enseñar a los alumnos cómo controlarla, para llegar a ser más conscientes emocionalmente y más inteligentes? Cuando en el aula mira a su alrededor, ¿qué cosas son para usted una señal de que se está produciendo un mal comportamiento que requiere su intervención?

- ¿La disposición física y la postura de sus alumnos?
- ¿El nivel, la cualidad y el tono de sus conversaciones?
- ¿O el "ambiente"en el aula?

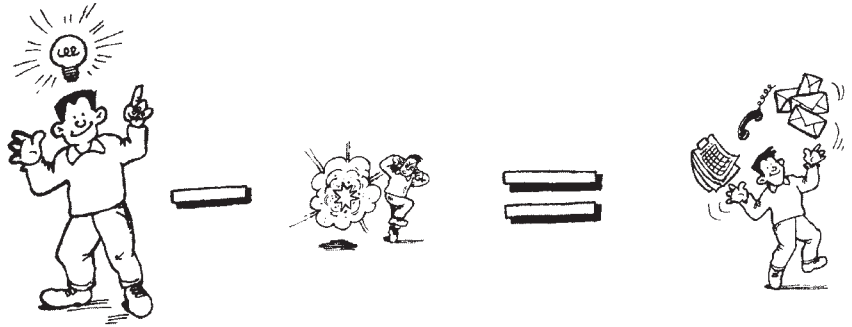
Los niños pequeños pueden carecer del vocabulario necesario para articular sus emociones o sus pensamientos, particularmente cuando son difíciles de comprender para ellos. Un niño pequeño dijo una vez en mi clase: "Me duele la tripita porque él me ha agarrado del cuello". Trataba de describir el miedo que le daba el otro chico. El miedo y la tristeza son descritos frecuentemente como síntomas físicos, como no sentirse bien. Para usted, "no me siento bien" significa, por ejemplo, que le duele el estómago. El niño pequeño probablemente no se refiere a una sensación física, sino a una emoción. De modo que, para desentrañar lo que hay por debajo de sus palabras –y, en una capa aún más profunda, las ansiedades que provocan su comportamiento negativo–, son fundamentales las preguntas bien elegidas, un lenguaje apropiado y una interpretación adecuada de sus respuestas. La esencia del arte, de la técnica y la ciencia de la enseñanza, es la habilidad para formular preguntas que desbloqueen el pensamiento del niño, cambien sus mapas mentales y lo liberen de las limitaciones que él se pone a sí mismo.

El profesor como entrenador

> "Nuestros niños necesitan entrenadores, no animadoras (*cheerleaders*)".
>
> Curry y Johnson, *Más allá de la autoestima*

¿Consigue usted detectar la ansiedad ante el aprendizaje e intervenir para evitar el estrés que produce el aprendizaje? ¿Es capaz de distinguir entre el tipo de estrés que impide el aprendizaje y ese otro estrés necesario para provocar la tensión creativa que nos permita dar saltos adelante en el aprendizaje? Igual de importante que saber cuándo intervenir es saber cuándo *no* hacerlo, de ahí que el no intervenir pueda también reducir el estrés vinculado al aprendizaje que desencadena la mala conducta. Terri Alter (1997) ha acuñado la expresión "entrenamiento emocional" para su propuesta de cómo reducir el estrés vinculado con el aprendizaje y elevar la autoestima. Enfatiza la importancia de lograr

Figura 3.6: La disminución de nuestras potencialidades



rapport mediante la adopción de una postura física adecuada y el uso de un lenguaje apropiado. El libro de Alter se centra en el nivel conductual de los niveles neurológicos de Dilt. En ese nivel, el papel complementario del profesor es el de entrenador.

En el mundo de los negocios, ha surgido una profesión totalmente nueva de entrenador, que gira en torno al concepto de conseguir lo mejor de los ejecutivos ayudándoles a desarrollar un equilibrio saludable entre trabajo y vida personal. La principal técnica de estos nuevos "entrenadores" es la de hacer preguntas "impactantes" –preguntas que lleven a los ejecutivos a reflexionar sobre su experiencia, sus acciones y sus creencias y valores, a afrontar los bloqueos y ponerse en movimiento para alcanzar lo que quieren en la vida. Hay una idea muy sencilla, que es la siguiente: "Siempre eres más de lo que actualmente crees que eres". Y también una ecuación muy sencilla que los entrenadores utilizan para ayudar a otros a alcanzar sus metas. La idea y la ecuación (figura 3.6) ilustran el hecho de que lo que hacemos o logramos es con demasiada frecuencia *menos* de lo que *potencialmente* éramos capaces de hacer o lograr. Nuestros verdaderos logros potenciales se ven disminuidos por "interferencias". Estas interferencias pueden ser externas, como señaló Lozanov (1979), es decir: las normas del colegio y de la clase, el entorno físico, etc. También pueden ser internas, tales como sus propios valores

y creencias, la percepción de su rol en la clase. Éstas se originan en las tres ansiedades básicas y son las más duraderas. Son la fuente de las ideas limitadoras que nos imponemos a nosotros mismos: ideas acerca de lo que nos permitimos hacer o llegar a ser a nosotros mismos.

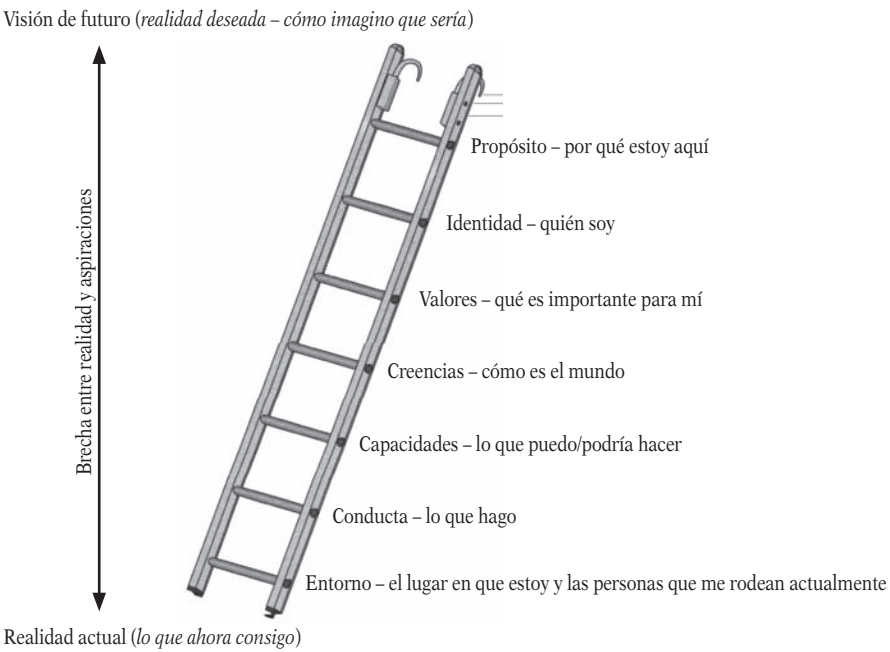
En el caso de sus alumnos, pueden ser sus ideas y expectativas acerca de:

- La relevancia de los resultados de su trabajo;
- Su percepción de lo inapropiado de su trabajo;
- Su propia capacidad para llevar a cabo el trabajo;
- Si incluso merecen llegar a ser más capaces de realizar el trabajo.

Podemos ver, pues, que para mantener o elevar la autoestima de un individuo eficientemente (i.e., ayudándole a alcanzar su plena potencialidad), es útil conocer cuál de las tres ansiedades básicas es la dominante en él. Entonces podremos hablar directamente a esa ansiedad, aplacarla y aumentar la percepción que el niño tiene de su propio valor. Las ansiedades y las emociones pueden ser contagiosas. Así que un buen indicador de la ansiedad latente del niño es nuestra propia reacción emocional hacia él, porque puede que estemos recogiendo y devolviéndole como en un espejo su ansiedad. Por ejemplo, si sentimos cierto grado de amenaza o incluso miedo, entonces es posible que el niño sea alguien que quiere un mayor control sobre su propio desarrollo –un "buscador de poder", para emplear la terminología de Dreikurs. Si nos sentimos cansados o incluso un poco dolidos con el continuo mal comportamiento, puede ser que el niño esté constantemente buscando nuestra atención o la de otros –quiere ser reconocido como un individuo que necesita atención. Estamos recogiendo esa actitud y sintonizando con ella. Si nos sentimos irritados, frustrados o incluso recelosos, probablemente estemos frente a un niño que ha sido incapaz de hacer la contribución que deseaba realizar y simplemente detectamos su miedo latente.

El entrenador y el ejecutivo firman una alianza centrada en el aprendizaje del ejecutivo –entrenador y ejecutivo pactan jugar sus papeles res-

Figura 3.7: La escalera motivacional



pectivos para hacer que esta alianza sea efectiva. Para ello, el entrenador tiene que equilibrar la tensión existente entre nuestro pasado y nuestro futuro –entre nuestros sueños y aspiraciones, por una parte, y la cruda realidad de nuestra situación actual. Si esa tensión llega a ser demasiado alta, la cuerda se rompe y el globo de nuestros sueños asciende por el aire hasta desaparecer, garantizando que la situación presente se perpetúe en el futuro. Si no existe tensión, entonces no hay energía que nos impulse hacia delante para convertir nuestros sueños en realidad. Y otra vez nos quedamos con nuestro estado presente.

Como profesor, usted trabaja para ayudar a cada aprendiente a que encuentre el punto de equilibrio en esta tensión. Esto exige que seamos capaces de reforzar la dignidad del aprendiente, su confianza en sí mismo, su autoestima, al tiempo que le ayudamos a hacer frente a la realidad de sus problemas actuales, sin juzgarlos ni censurarlos. Lo cual sig-

nifica reconocer el progreso y los logros, en lugar de castigar y premiar. Como dijo el actor Patrick Stewart refiriéndose a los profesores del Instituto de Secundaria donde él estudió: "Si actúas como si la gente fuera inteligente, serán inteligentes". Para mantener la tensión adecuada es útil no perder de vista las etapas que se extienden entre el presente y las futuras realidades (ver figura 3.7).

Para poner en práctica las ideas de Alter acerca del entrenamiento debemos recordar que la conducta actual está en relación con todos los demás niveles y son los correspondientes roles del profesor. Una de las razones por las que educar hoy en día es potencialmente tan agotador es la necesidad de pasar rápidamente de un rol a otro, y no solo para un niño, sino para varios. Ninguna otra profesión u ocupación exige tal multiplicidad de facetas, que adoptamos y abandonamos tantas veces al día. ¡En las aulas actuales muchos profesores querrían tener su entrenador emocional personal!

Hay dos maneras útiles en que podemos ayudar a los niños a regular sus emociones. La primera es enseñarles a concentrarse. La segunda es reforzar esa capacidad dirigiéndonos a su mente inconsciente mediante un guión inductor del trance añadido al ejercicio de concentración. En la tercera parte proporcionamos ejemplos de lo que estamos diciendo.

Ejercicio 3.3: ¿Cuál es su actitud ante el conflicto?

Lea ambas tablas y puntúese de acuerdo a cuál es su respuesta a las preguntas. Esto le proporcionará un perfil rudimentario de cómo ve usted su postura emocional.

1. No, nunca.
2. A veces.
3. Con frecuencia.
4. Es muy típico de mí.

Puntos fuertes	
Colaboración	• ¿Dedica mucho tiempo a la colaboración? *No todas las confrontaciones tienen por qué tener una resolución óptima –hay un límite al uso efectivo del tiempo y la energía.*
Puntuación:	• ¿Su conducta colaborativa estimula un comportamiento recíproco en el alumno? *Si es así, puede que se esté perdiendo algunas pistas que le informen de los sentimientos del alumno, sus ansiedades, necesidades y miedos.*
Compromiso	¿El compromiso es la característica dominante en sus confrontaciones en clase? • ¿Se centra en los detalles de la resolución de la situación de "aquí y ahora", perdiendo de vista los principios, valores u objetivos a largo plazo?
Puntuación:	• ¿Se siente un poco demasiado blando o sensible para resultar efectivo en las confrontaciones? *Si es así, puede que le parezca que el ambiente limita el desarrollo de relaciones realmente buenas.*
Competitividad	• ¿Su alumno "difícil" se resiste a admitir sus inseguridades ante usted? *En un ambiente competitivo, los alumnos actuarán más asertivamente de lo que realmente se sienten, para ocultar su inseguridad.*
Puntuación:	• ¿Sus alumnos son sumisos, dóciles, poco atrevidos, reservados? *Si es así, quizás es porque han aprendido que no merece la pena estar en desacuerdo con usted, o han renunciado a intentar influir sobre usted.*

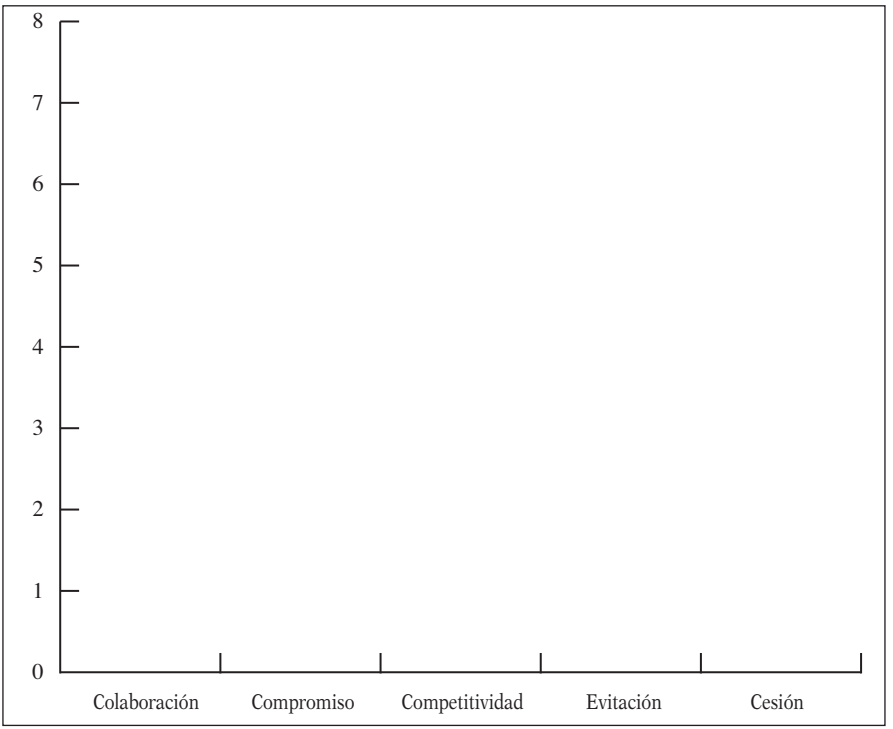
Evitación	• ¿Se ve afectado negativamente el aprendizaje en su clase porque usted no resuelve la mala conducta lo suficientemente bien?
Puntuación:	*Dos rasgos esenciales de un profesor desde el punto de vista de los alumnos son la justicia y la coherencia. Estas dos características se pierden muy frecuentemente a causa de conductas evitativas.*
Cesión o permisividad	• ¿Siente que usted a menudo se desvive por el alumno, pero que su actitud no es correspondida? *Los alumnos pueden ver un carácter tranquilo y tolerante como "blando" e intentar aprovecharse de ello.*
Puntuación:	• ¿Sus colegas consideran que su disciplina es "laxa"? *La disciplina por la disciplina no tiene mucho sentido, pero hay normas del colegio que es necesario mantener para poder tener una actitud coherente hacia la mala conducta.*
Puntos débiles	
Colaboración	• ¿Le cuesta ver las diferencias con un alumno como oportunidades de beneficio para ambos (ver los principios de la PNL)? *Toda confrontación puede llegar a ser improductiva y agotadora. Las confrontaciones repetidas con la misma persona pueden generar un sentimiento de pesimismo que imposibilita el reconocimiento de posibilidades.*
Puntuación:	• ¿Sus alumnos suelen faltar a los compromisos que adquirieron en lo que parecía la resolución de un conflicto? *Si es así, sus necesidades seguramente no se tuvieron en cuenta al concertar los "pactos".*
Compromiso	• ¿Piensa que empatiza demasiado con las necesidades de sus alumnos como para ser efectivo controlando su conducta? *Los profesores, generalmente, se dedican a esta profesión porque se preocupan por los alumnos.*
Puntuación:	• ¿Le cuesta hacer concesiones? *A veces, nuestra propia inseguridad produce una dependencia excesiva de las normas y una conducta inflexible que, por consiguiente, resulta disfuncional.*

Competitividad	• ¿Se siente alguna vez impotente en las confrontaciones? *Puede que usted carezca de la habilidad para usar el poder que le otorga su posición de profesor. ¡O que se sienta incómodo usándolo!*
Puntuación:	• ¿Le resulta difícil a veces adoptar una posición firme? *Como en la casilla anterior del compromiso, la tendencia vocacional a preocuparse por los alumnos puede hacer perder de vista la necesidad de actuar para poner remedio a algunas situaciones.*
Evitación	• ¿Siente que usted hace disminuir la autoestima de sus alumnos? *Puede que usted deba desarrollar la habilidad para evitar las situaciones potencialmente disruptivas.*
Puntuación:	• ¿Se siente con frecuencia agobiado o alterado a causa de una serie de problemas referentes a su clase? *Puede que usted necesite clarificar prioridades y ver qué cosas son importantes y cuáles no.*
Cesión o permisividad	• ¿Tiene dificultades para hacer que ciertos alumnos cooperen? • ¿Le ven como alguien excesivo y poco razonable?
Puntuación:	*Puede que necesite aprender a ceder ante ellos en asuntos de menor importancia, para poder ser fuerte en los importantes.*

Resultados

Sume sus puntuaciones de cada estilo. A continuación dibuje la gráfica para obtener su perfil de profesor.

	Virtudes	Defectos	Total
Colaboración	_____	_____	_____
Compromiso	_____	_____	_____
Competitividad	_____	_____	_____
Evitación	_____	_____	_____
Cesión	_____	_____	_____



Conclusiones

- Hay toda una gama de teorías acerca de la gestión eficiente de la conducta. No hay una sola respuesta correcta y la mayoría de los profesores utilizan lo que les funciona de cualquiera de esas teorías. Sin embargo, las teorías tiene más sentido cuando se aplican en los niveles neurológicos apropiados.
- En condiciones de estrés, nuestra conducta social normalmente está configurada por (distorsionada por) una de las tres ansiedades básicas, vinculadas a las reacciones defensivas de lucha, huida o parálisis.
- Todos tenemos una ansiedad "preferida" y, consiguientemente, un modo más probable de enfrentar los conflictos –evitación, cesión, competición, compromiso o colaboración.

- Nuestros logros externos presentes siempre quedan por debajo de nuestro auténtico potencial interno.
- Las técnicas de entrenamiento son útiles para ayudar a los niños a alcanzar ese potencial más alto.

Fuentes y sugerencias para seguir leyendo:

ALTER, T., 1997, *The Confident Child*, W.W.Norton. Nueva York. (Traducción española: *El niño seguro de sí mismo*, EDAF, Madrid, 1999).

BALBERNIE, R., 1998, *Infant-Parent Psychotherapy and Infant Mental Health: A Strategy for Early Intervention and Prevention*, Severn NHS Trust, Gloucester.

BERLINER, D. y CASANOVA, U., 1993, *Putting Research to Work in Your School*, SIRI/ Skylight, Arlington Heigths, Illinois.

BLACKERBY, D.A., 1996, *Rediscover the Joy of Learning*, Succes Skills, Oklahoma City, Oklahoma.

CANTER, L. y CANTER, M., 1992, *Asertive Discipline. Positive Behaviour Management for Today's Classroom*, Canter & Associates, Santa Mónica, California.

CSIKSZENTMIHALYI, M., 1996, *Creativity: Flow and the Psichology os Discovery and Invention*, Harper Collins, Nueva York. (Traducción española: *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Paidós, Barcelona, 1998).

CURRY, N.E. y JONSON, C.N., 1990, *Beyond Self Esteem*, The National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C.

DREIKURS, Rudolf, 1984, *Child Guidance and Education Collected Papers*, Adler School of Professional Psychology.

ELTON, Lord, 1989, *Discipline in School*, Report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton HMSO, Londres.

GLASSER, W., 1998, *Choice Theory in the Classroom*, Harper Perennial, Nueva York.

HERON, J., 1989, *The Facilitator's Handbook*, Kogan Page, Londres.

HILL, F. y PARSONS, L., 2000, *Teamwork in the Management of Emotional Behavioural Difficulties*, David Fulton, Londres.

LE DOUX, J., 1998, *The Emotional Brain*, Phoenix, Londres. (Traducción española: *El cerebro emocional*, Ariel-Planeta, Barcelona, 1999).

LOZANOV, G., 1979, *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*, Gordon and Breach Publishers, Nueva York.

MCDERMOTT, I. y JAGO, W., 2001, *The NLP Coach*, Piatkus, Londres.

MAINES, B. y ROBINSON, G., 1991, *Teacher Talk*, Lucky Duck Publishing, Bristol.

PORTER, L., 2000, *Behaviour in Schools: Theory and Practice for Teachers*, Open University Press, Buckinghamshire.

ROGERS, W., 1994, *Behaviour Recovery: A Whole School Programme for Mainstream Schools*, Longman, Harlow, Essex.

STEWART, P., 2002, My Best Teacher. *Times Educational Supplement*, 29 March.

TERCERA PARTE

¿Y cómo lo hago?

4.

Todo está en la mente

> "Al leer estas palabras, está usted participando en una de la maravillas del mundo natural. Pues tanto usted como yo pertenecemos a una especie con una capacidad extraordinaria: podemos dar forma a lo que sucede en el cerebro de la otra persona con una exquisita precisión."
>
> Steven Pinker, *El instinto del lenguaje*

Las palabras de Pinker pueden tomarse literalmente. Por medio de las palabras que usamos, podemos estimular las sensaciones y crear imágenes y sonidos en la mente de otras personas –es lo que llamamos comunicarse. Nunca podemos estar seguros del todo de que la representación en la mente de la otra persona coincide con la imagen que tenemos en nuestra propia mente y que queremos transmitir. Los malos comunicadores, obviamente, no alcanzan la precisión de que habla Pinker. Sin embargo, los métodos lingüísticos desarrollados en la PNL están entre los mejores instrumentos de que disponemos para ayudarnos a conseguir una comunicación exitosa –tanto al transmitir imágenes e ideas como al entender los mapas mentales de los otros. Si usted ha decidido empezar a leer el libro directamente por esta parte, eso quiere decir que ya conoce, consciente o inconscientemente, algo acerca de PNL, y quiere poner ya en práctica sus ideas.

Vayamos directamente al grano –el metamodelo del lenguaje



El metamodelo del lenguaje es una clasificación de una docena o más de pautas que impiden una comunicación clara y efectiva, ocultando el significado que hay tras lo que el hablante dice. Hay muchas palabras y tipos de frases muy comunes que indican la existencia de una zona prohibida del pensamiento en ciertas personas, en función de los filtros específicos que operan en sus cabezas. Los modelos de de comunicación de la PNL agrupan estos filtros en tres tipos: supresiones, generalizaciones y distorsiones (figura 1.1). Bandler y Grinder refinaron y subdividieron esta clasificación y luego idearon un conjunto de preguntas para desvelar el significado escondido, y mejorar de ese modo el diálogo entre dos personas.

Es esa la clasificación conocida como metamodelo del lenguaje. Puede utilizarse para reestructurar el pensamiento de una persona de modo que podamos abrir sus zonas prohibidas, allí donde ciertas expresiones del hablante indican que se ocultan supuestos o creencias que limitan su pensamiento y, por consiguiente, su conducta. Muchos profesores han adquirido, por su trabajo, un conocimiento de este método interrogativo propio del metamodelo que permite ir más allá de lo que un alumno inicialmente dice. El modelo le proporciona una base conceptual formal a este conocimiento intuitivo, de modo que tenga todavía más éxito en sus intentos de ayudar a sus alumnos a superar sus bloqueos mentales.

Descubrir las pautas lingüísticas que hay debajo de la superficie del lenguaje libera a la persona de algunas de sus creencias básicas e incrementa sus recursos. Este instrumento hace retroceder al hablante por su "escalera de inferencias" acerca de un tema determinado. Los tres pasos en el uso de este modelo son:

Tabla 4.1: Ejemplos de metamodelo

Filtro de lenguaje	Pautas del metamodelo
Supresiones	**Supresiones simples** Frases que necesitan un sujeto o un objeto para tener sentido. *Estoy harto; Es una alumna más brillante; No se preocupan.*
	Verbos inespecíficos Verbos que ocultan la conducta real o la experiencia sensorial. *Me resulta frustrante darle clases.*
	Nominalizaciones Verbos convertidos en nombres, acciones tratadas como si fueran cosas. *La comunicación es deficiente en este colegio.*
	Falta de referente Frases que necesitan un sujeto específico para tener un sentido completo. *Es tan aburrido aquí.*
Generalizaciones	**Universales** Palabras que suponen que un suceso singular puede extenderse a todas las situaciones, tiempos, personas, etc. *Nunca sonríe; Siempre es lo mismo; Están todos negados para las matemáticas.*
	Posibilidades Frases que indican que el hablante pone límites a sus capacidades, elecciones y acciones, a causa de sus ideas acerca de lo que es posible y lo que no. *Ojalá supiera dibujar; Si pudiera…; No podría…*
	Necesidades Frases que suponen una ley no escrita, para el hablante y/o para cualquiera. *Debo ser amable con él; No puedes hacer lo que te dé la gana.*
Distorsiones	**Lectura de la mente de los demás** Afirmar como reales cosas que son meramente imaginadas. *Él piensa que no estoy a la altura; Creo que no le caigo bien.*
	Actuaciones perdidas Juicios valorativos que omiten quién efectúa la evaluación o quién es juzgado. *No merece la pena discutir en las reuniones de profesores.*
	Vínculos causa-efecto poco rigurosos Suposición, sin prueba, de que afirmar A conduce directamente a afirmar B. *Su actitud de "nada podría importarme menos" me saca de quicio.*
	Falsas equivalencias Suposición de que afirmar A es lo mismo que afirmar algo diferente, B. *¿No has traído el libro? Eres un irresponsable.*
	Presuposiciones Supuestos tácitos tras las palabras, que se asumen como verdaderos. *Es más fácil según vas avanzando.*

1. Recuperación de la información importante que se ha excluido o perdido en las generalizaciones;
2. Exploración de los límites del pensamiento del niño;
3. Descubrimiento de los significados que el niño ha atribuido a sus experiencias.

La tarea fundamental es hacer volver al niño a una descripción conductual o basada en los sentidos de lo que quiere comunicar y, posteriormente, utilizar la información obtenida para derribar los límites y corregir la interpretación que el niño ha hecho de su experiencia. Para hacer esto, Bander y Grinder:

- Usaban las preguntas "precisas" del metamodelo para *descubrir hechos que no habían sido dichos*;
- *Ponían en cuestión los supuestos tácitos* tras las palabras y expresiones usadas;
- *Coincidían en ("se emparejaban con") el vocabulario* usado por el hablante para transmitirle empatía y desarrollar el rapport;
- A veces intencionadamente usaban un vocabulario opuesto o desacompasado para ayudar a *romper y transformar* la imagen mental que el niño se había hecho de los acontecimientos;
- *Comprobaban* cómo estaban conectadas las cosas y los acontecimientos en la mente del niño;
- *Utilizaban técnicas de visualización* para abrir el mapa mental del niño.

La estructura completa de las categorías, con sus sub-pautas, se muestra en la tabla 4.1. Para familiarizarse con las pautas, comience con usted mismo. ¿Le es familiar alguno de los ejemplos o procesos? ¿Se ve a usted mismo utilizando alguna de esas expresiones? ¿Escucha con frecuencia alguna de ellas en su aula? ¿Conoce a alguien que utilice normalmente alguna de estas pautas lingüísticas? A medida que usted explore sus pautas lingüísticas y las vaya cambiando, apreciará la mejora subsiguiente en el comportamiento de sus alumnos.

Ejercicio 4.1: Usando el metamodelo

Comience fijándose en su propio uso de estas pautas lingüísticas y determinando cuáles utiliza más en su vida diaria. Cuando las haya detectado, póngalas en cuestión a través de las preguntas de la tabla 5.2.

- Preste atención al efecto que provoca en usted el uso de esos cambios lingüísticos, y luego fíjese en cómo otra gente responde de manera diferente a ellos.
- Logre cambios aún mayores en su conducta y en el modo en que considera ciertas cuestiones, aplicándolos a su diálogo interior –esas cosas que se dice a usted mismo cuando se encuentra en un estado emocional o de ansiedad.
- ¿Con qué frecuencia utiliza usted palabras como "debo", "tengo que", "debería", etc., al hablar de su propia conducta o capacidades?

Presuposiciones

Una idea básica del metamodelo es el poder que tienen los supuestos tácitos que hay tras nuestro lenguaje. Toda comunicación es parcial. Lo que construye el oyente a partir de lo que escucha es siempre una aproximación a lo que pretendía transmitir el hablante. Estos supuestos implícitos, que normalmente el oyente toma por verdaderos, son conocidos como *presuposiciones*. Dependen en gran medida de la forma que tiene lo que realmente se dice.

"Jane y yo pasamos un fin de semana maravilloso" presupone:

(1) Que existe alguien llamada Jane;
(2) Que el hablante pasó el fin de semana con ella;
(3) Que hicieron algo placentero juntos.

Detectar las presuposiciones es la principal habilidad comunicativa –especialmente, al gestionar la conducta.

Normalmente se trata de ver ciertas palabras o expresiones como paquetes que hay que desenvolver cuidadosamente para encontrar su significado. Por ejemplo, ¿qué significa "maravilloso" aquí?

El Programa Nacional de Alfabetización del Reino Unido ha elevado el conocimiento que los profesores tienen de la gramática, de modo que todos los profesores saben ahora que la estructura básica de la oración tiene la forma de sujeto, verbo, objeto, y que normalmente contiene varios nombres y verbos. Los nombres *presuponen* que algo existe y es llamado así; los verbos presuponen que cierta acción está teniendo, o ha tenido, lugar. En algunas oraciones falta el sujeto o el objeto, o bien están deficientemente definidos. El oyente debe presuponer su existencia.

El uso cuidadoso de presuposiciones es un modo particularmente potente de influir en las creencias autolimitadoras de un niño, para transformarlas en otras más positivas. En el aula, las más útiles son las presuposiciones acerca del tiempo –presuponer que el problema actual pertenece ya al pasado. "Las gráficas para representar funciones siempre parecen difíciles la primera vez, y… fue más difícil para vosotros la primera vez… cuando intentasteis hacer las primeras… y supongo que habéis encontrado más cosas difíciles aparte de las gráficas, así que…". Luego presuponemos que se va a producir un cambio en el futuro: "Me pregunto cuántos ejercicios más de gráficas tenéis que hacer antes de sentiros a gusto y saber… que podéis hacerlas"; o: "No sé cuándo seréis capaces de hacer estas gráficas… puede que ahora… o al final de la clase, o mañana… realmente no importa cuándo… muy pronto seréis capaces".

A veces mezclar los tiempos verbales en la misma oración ayuda a trasladar el problema al pasado, creando la impresión de que ahora ya ha sido resuelto satisfactoriamente: "Veo que esto es un problema, ¿no ha sido así?"

Cuanto más compleja la mezcla, más paralizada queda la mente consciente, y más capaz es la mente inconsciente de escuchar el mensaje oculto: "Piensa tan solo… cómo será al final del curso cuando… hayas aprendido esto ahora… y entonces… acuérdate de este tema de gráficas y fíjate cómo fue haber tenido ese problema… cuando piensas en ello ahora…".

El uso deliberado y sutil de presuposiciones en nuestro propio lenguaje nos ayudará a modificar las creencias de otras personas y, consi-

guientemente, su conducta. De modo que cuanto más uso haga usted de las presuposiciones, mejor gestor de la conducta será.

Nominalizaciones



La segunda idea que está a la base de la utilización del metamodelo es que muy a menudo usamos nombres abstractos o etiquetas que disfrazan la conducta o los datos sensoriales subyacentes. Esto ocurre cuando una conducta descrita por un verbo queda convertida en un nombre; cuando convertimos una acción en un objeto o pseudo-"cosa". Por ejemplo, no existe un objeto concreto que sea una "comunicación". Este nombre ha surgido de la conducta de dos personas que se comunican. Al construir este tipo de nominalizaciones generamos muchas presuposiciones. ¿Cuántas veces hemos escuchado a alguien quejarse de que "la comunicación es deficiente en este colegio"? Esa frase omite justamente quién no se está comunicando con quién –que es lo que realmente queremos saber. Esta combinación de nominalizaciones y presuposiciones hace más complicado mejorar el modo en que la gente se comunica en el colegio. Las preguntas de la tabla permiten penetrar a través de esa niebla para descubrir a qué conductas concretas se refiere la queja. Realizar esas preguntas es, con frecuencia, el primer paso que hay que dar para superar una dificultad. Un nivel aún mayor de falta de comunicación se produce cuando las nominalizaciones son evaluativas: "¡Eres un estúpido!". Aparte de cometer el pecado capital de un profesor –el de instalarse en un nivel de identidad, en vez de en uno conductual– la palabra "estúpido" se está usando aquí como una inmensa generalización a partir de un determinado número de comportamientos o acciones. El hablante las ha agrupado bajo esa etiqueta y, a continuación, le ha colgado la etiqueta al oyente. En términos conductuales, un niño no puede hacer nada positivo o constructivo con esa etiqueta. No sirve para promover al cambio de conducta. Abrirse camino a través de ese tipo de etiquetas para llegar a la conducta concreta, y ofrecerle una respuesta, es el único camino hacia delante. El metamodelo es una herramienta poderosa para lograrlo.

Desarrollando el "Mago Merlín" que llevamos dentro –técnicas de lenguaje hipnótico

El modelo Milton de lenguaje es la técnica de PNL que crea representaciones en la mente de otra persona, sin que sea necesario conocer los detalles precisos de las imágenes, sonidos o sensaciones que estamos generando. De esa manera, como el oyente está poniendo de su parte los detalles, está creando una representación realmente significativa para él –aunque piensa que nosotros, de algún modo, sabemos lo que él está viendo, oyendo o sintiendo. En otras palabras, pone en marcha el metamodelo en su cabeza y lo utiliza para conseguir un cambio. Los adivinos tienen la habilidad de hacer afirmaciones o preguntas con el equilibrio justo entre la vaguedad y el detalle, entre lo fáctico y lo conjetural, para que seamos nosotros quienes demos un significado a lo que él está diciendo. Sin darnos cuenta, rellenamos los detalles en torno a sus generalizaciones y luego no podemos por menos que pensar que el adivino tiene una asombrosa habilidad para saber algo de lo que no podría haber tenido noticia si no fuera por sus poderes mágicos.

En defensa de la oscuridad

Sobre pensamientos y palabras 1
Si ninguna idea
Tu mente visita,
Haz que tus palabras
No sean explícitas.

© Piet Hein Groks, "The Case for Obscurity",
Collected Grooks 1, p. 43, Middelfart, Dinamarca.

Bandler y Grinder se encontraron con que uno de los terapeutas que estudiaron, Milton Erikson, era excepcional estableciendo rapport con sus pacientes, pero parecía hacerlo mediante unos métodos similares a los de los adivinos. Recurría mucho a palabras abstractas y a verbos

nominalizados. Es decir, había construido una manera de hablar convincente que parecía decir mucho sin decir nada muy específico. El pequeño *grook*[1] de Piet Hein sugiere que eso no es más que una manera de ocultar la propia falta de ideas, pero Erikson le daba un uso positivo como intervención terapéutica. Un lenguaje altamente inespecífico nos fuerza a recurrir a nuestro propio mundo mental para encontrar experiencias e ideas que podamos asociar a las palabras que estamos escuchando. Buscar en nuestra propia mente y recorrer nuestros recuerdos mientras alguien nos habla es una forma de trance muy similar a soñar despiertos. Como no se dice nada muy específico, no hay nada que podamos contradecir directamente. Más aún, al darle nuestro propio sentido a las palabras del hablante (¡terapeuta o adivino!), éstas parecen estar llenas de sentido, y se crea un alto nivel de rapport entre los dos. Esta técnica, consistente en hablar de un modo intencionadamente vago y general, es hoy una práctica habitual entre los hipnoterapeutas. Como ejemplo, si yo hubiera usado ese tipo de lenguaje en la introducción de este libro, habría dicho algo parecido a lo siguiente:

> Sé que usted se está preguntando si es fácil aplicar estas pautas a lo largo de un día normal en el colegio. Lo bueno de que usted se haga esa pregunta es que, dado que su mente consciente está procesando esas ideas, su mente inconsciente ya las estará aprendiendo. Y probablemente, en un nivel inconsciente, usted sabe más acerca de ellas de lo que cree, ¿no es cierto? Esa es la manera en que aprendemos todos. De modo que usted se encontrará con que, incluso mientras lee este libro y piensa acerca de las ideas expuestas en él, los conceptos están siendo asimilados por su intelecto. Una asimilación exitosa significa que esos conceptos le vendrán naturalmente a la cabeza en el momento que los necesite. Así que… mientras está aquí sentado leyendo este libro, siendo consciente de la presión del asiento en su espalda y escuchando en todo momen-

1. Palabra acuñada por el propio Piet Hein, poeta y científico danés, para designar sus poemas cortos aforísticos. (Nota del Traductor)

> to los sonidos que le rodean, se pregunta… qué está aprendiendo en este momento… porque está aprendiendo, ¿verdad? Y usted estará gratamente sorprendido de lo mucho que ha aprendido ya acerca del lenguaje vago, porque lo ha aprendido… no solo en su mente consciente, sino también en la inconsciente… porque usted está inconsciente, ¿no es así? Y no… le… importa. Aunque ahora no se dé cuenta, no importa cuándo llegará a aplicar estas ideas en clase. Lo importante es que el hecho de que las aplique tendrá como resultado una clase más feliz y productiva, ¿no es cierto?

Bien, ¿qué es lo que se ha dicho concretamente? Muy poco. Pero, ¿se ha fijado en las imágenes, pensamientos y recuerdos que le vinieron a la mente mientras las leía?

Bandler y Grinder pronto se dieron cuenta de que lo que estaba haciendo Milton Erikson era exactamente lo contrario del metamodelo, en el sentido de que estaba usando deliberadamente pautas lingüísticas para suprimir, distorsionar y generalizar. Ese tipo de comunicación parecía ser muy efectiva tanto para que el cliente siguiera las sugerencias de Erikson, como para que resolviera sus propios problemas. Lo que estaba usando era la idea de Lozanov de la comunicación en un nivel dividido. Para los profesores, esos dos resultados son también las principales ventajas de provocar en los alumnos una especie de trance hipnótico "cotidiano" (semejante al que experimentamos a veces al conducir o al hacer *jogging*). Creer que puede ser positivo inducir a los alumnos a soñar despierto, o a un estado de distracción, parece ir en contra de la manera de enseñar de la mayoría de los profesores. No parece razonable. Pero, si reflexionamos un momento, nos damos cuenta de que es precisamente en ese estado en el que se han producido muchos descubrimientos científicos e invenciones.

Otra capacidad de Erikson era la habilidad para utilizar rápidamente cualquier cosa inesperada e incorporarla con facilidad a lo que estaba diciendo en ese momento, de modo que parecía planeado. ¡Todo profesor de ciencias se ve obligado a adquirir esta capacidad en una etapa

temprana de su carrera, cada vez que sus experimentos se niegan a dar el resultado que esperaban! Y todo profesor sabe cómo hacer uso de las "casualidades", incluso cuando son potencialmente disruptivas, como una sirena de policía o la primera nevada del invierno.

En el capítulo tercero me referí a los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro y a los diferentes modos en que parecen procesar la información que recibimos por los sentidos. El método de Milton Erikson explotaba el hecho de que el hemisferio derecho puede entender mensajes simples, sin necesidad de pasar por el hemisferio izquierdo, por lo que podemos comunicarnos directamente con él. Él hizo esto introduciendo o adjuntando un mensaje dirigido al hemisferio derecho dentro de una oración aparentemente normal, cambiando el tono vocal o el énfasis para señalarlo. Sería el equivalente acústico del uso de letras mayúsculas al escribir. Si usted PIENSA acerca de ESTO y lee la frase en voz alta, utilizará el lenguaje más CUIDADOSAMENTE. Mientras que el hemisferio izquierdo trabaja con la frase entera, el hemisferio derecho escucha: "Piensa esto cuidadosamente".

Erikson incrementó aún más este tipo de discurso, enredando al hemisferio izquierdo en rompecabezas lógicos. "¿Cree usted que POR leer ESTE LIBRO AHORA, llegará a ser un mejor profesor?" ("*Do you believe that BY reading THIS BOOK NOW, you will be a better teacher?*"). Si estuviera escuchando esta frase en el contexto adecuado, en vez de leerla escrita, su cerebro se encontraría con un problema que surge de la confusión posible entre las dos palabras *by/buy* (por/compre).[2] Ambas palabras suenan igual, pero el cerebro izquierdo tiene que decidir cuál de ellas encaja aquí. Mientras está trabajando secuencial y lógicamente para elegir *by* de modo que el conjunto de palabras tenga sentido, el hemisferio derecho ha escuchado las cuatro palabras enfatizadas por el tono de voz. Y podría escoger la palabra *buy* como la palabra que genera el sentido "compre ahora este libro". ¡Un mensaje subliminal que quizás

2. El autor, en este ejemplo intraducible, recurre a la ambigüedad del sonido /bai/ en inglés, que puede interpretarse como *buy*, el verbo comprar, o *by*, la preposición "por". (Nota del Traductor)

habría debido incluir en la portada de este libro! De esta manera, Erikson insertaba, en su discurso vago y aparentemente disperso, instrucciones u órdenes dirigidas a sus clientes. Su manera de hablar –su velocidad y sus cambios de entonación– probablemente estimulaba los ritmos cerebrales alfa, que provocan ese estado relajado y creativo que describimos en el capítulo tercero. Esto permite a la persona acceder a sus fuerzas inconscientes y, gracias a ello, encontrar más recursos para tratar de resolver sus problemas.

Otra técnica característica de Erikson para esquivar o distraer a la mente consciente y secuencial consistía en el uso de oraciones con múltiples negaciones. No sé si no será el caso de que usted todavía no ha pensado en utilizar muchas negaciones, no únicamente una o dos, en sus conversaciones con los alumnos. ¿Cree que podrá hacerlo? Seguro que sí. El raudal de negaciones es confundente, y fuerza a los oyentes a buscar en su interior para dar sentido a lo que escuchan, dejando con ello de prestar atención a otras cosas que también están siendo dichas. Erikson aprovechaba este breve lapso en la concentración de los aprendientes para darles una orden implícita –una instrucción que la mente inconsciente oye, pero que no será recordada conscientemente. Se trata de una forma de sugestión "posthipnótica": Un estímulo que determina cómo actuará más tarde la persona, pero del cual ésta no es directamente consciente.

La hipnosis se basa en la idea de que es posible conectar con los procesos mentales que operan por debajo del umbral de nuestra conciencia cotidiana, mientras se distrae a nuestra mente consciente con otras tareas. La palabra "orden" del párrafo anterior es tal vez excesivamente fuerte, porque nadie puede ordenarnos hacer lo que no queremos hacer, estemos hipnotizados o no. Sin embargo, existe cierta evidencia científica de que mucha de la información que recibe la mente inconsciente no solo se recibe, sino que también se procesa al margen de la conciencia. Y se cree que este procesamiento puede afectar sutilmente la conducta subsiguiente. Esta es la base del concepto de sugestión posthipnótica, que Erikson era tan diestro en utilizar con sus clientes.

Bandler y Grinder adoptaron todas estas ideas y las utilizaron para conseguir más rapport con los sujetos sometidos a entrenamiento, acelerar el proceso de aprendizaje y provocar las conductas que pretendían conseguir. No estoy seguro de si el uso de estas técnicas tiene el potencial suficiente para alterar las condiciones del aprendizaje en su propia aula, pero lo que sí sé es que serán efectivas para ayudar a los alumnos a modificar su conducta de modo beneficioso para ellos. Y, como ocurre con muchas otras ideas, merece la pena que intente ponerlas a prueba en su clase.

La narración de historias y el lenguaje metafórico

> "Las metáforas se crean en el inconsciente, y hay algo en el proceso de elaboración de una metáfora que se resiste al examen y al análisis conscientes."
>
> Nigel Lewis, *El libro de Babel*

En el capítulo segundo expliqué un poco el poder del lenguaje metafórico. Nos han enseñado a enfocar los problemas racional y conscientemente. Normalmente esto significa que tomamos un camino deductivo o inductivo para llegar a la solución –o bien empezamos desde un principio general o una idea acerca de cómo funciona el mundo y lo aplicamos a la experiencia para generar algún nuevo conocimiento, o bien reunimos todos los datos concretos que podamos de la experiencia y los sintetizamos para construir una respuesta. El último camino consiste en un movimiento ascendente de nivel lógico desde lo concreto a lo general, mientras que el primero es un movimiento descendente desde lo general a lo concreto. Cada uno de nosotros posiblemente se sentirá más cómodo con uno de estos caminos que con el otro, de modo que tendemos a inclinarnos hacia uno de los lados del diagrama del aprendizaje 4-MAT de McCarthy (figura 1.5). Y la mayoría de las veces, uno u otro de estos dos métodos proporcionará una respuesta. Pero cuando ninguno de ellos lo hacen, cuando nos quedamos estancados, necesitamos un enfoque diferente.

Hace unas cuantas décadas, Edward De Bono y otros propusieron romper con estos movimientos ascendentes/descendentes para resolver problemas, y sustituirlos por un movimiento lateral –al que denominó "pensamiento lateral". Describir el problema metafóricamente es la mejor manera de poner en marcha el pensamiento lateral y buscar maneras de pensar alternativas, más creativas, para salir de un punto muerto aparente, porque pone en juego la parte inconsciente de nuestra mente. Contar historias, usar metáforas y analogías, nos ayuda a describir lo que sabemos en nuestro interior, instintivamente; aquello para lo cual hemos sido incapaces de encontrar las palabras adecuadas hasta ese momento. Las metáforas pueden ser directas o indirectas. Pueden tener una correspondencia de uno a uno con la situación que describen o pueden ser mucho más sutiles y dispares. Las primeras son útiles en situaciones cerradas o, en las que queremos llevar a un estudiante a una conclusión conocida o deseada. Las segundas sirven para casos más abiertos, en que queremos que el estudiante explore varios caminos diferentes.

Una metáfora muy común a la hora de trazar un plan de acción que funcione es la del cambio de conducta como un viaje desde el estado presente hacia el estado deseado. Si lo presentamos como una prueba de motocross o como una carrera de coches, podemos hacer que el niño conteste a preguntas relativas a la planificación de la carrera, tales como:

- ¿Dónde estoy ahora? ¿Cuál es mi punto de partida? (Describe la conducta actual).
- ¿Dónde quiero terminar? (Describe estados y/o conductas deseadas).
- ¿Qué ruta voy a tomar? (¿Qué acciones necesito llevar a cabo?)
- ¿Qué necesito para llegar allí? (¿Qué habilidades o conocimientos necesito?)
- ¿Cómo puedo saber si aún sigo bien encaminado? (Realiza comprobaciones).
- ¿Voy bien de tiempo? (¿A qué velocidad debo viajar? ¿Cuáles son los tiempos que hay que alcanzar en cada etapa?)

Usted elegirá sus propias metáforas e historias para conseguir el efecto que busca. No tienen por qué ser historias completas –las expresiones figuradas que usamos todos los días pueden tener un efecto igualmente poderoso. ¿Cuántas veces usamos en clase, referidas al aprendizaje, expresiones tales como "ir cuesta arriba", "meterse en un callejón sin salida" o "estancarse"?

¿Cree que será capaz de hacerse con un conjunto amplio de metáforas, analogías y expresiones que le ayuden a regular el comportamiento de sus alumnos? Póngalo en práctica en el aula y compruebe cuáles son más efectivas. Reconocerá su poder en la reacción de sus estudiantes –cuando vea que se les ilumina la cara bruscamente, o cogen aire de repente, o cambia su estado emocional. Sin duda, esta destreza mejora con la práctica, según vaya usted creando o eligiendo las metáforas más efectivas para cada situación.

Moldear las ensoñaciones por medio del lenguaje

Podemos unir estas dos pautas lingüísticas "hipnóticas" si contamos una historia expresada en el lenguaje eriksoniano. Esta es una manera especialmente eficaz de usar la imaginación para producir un estado mental orientado emocionalmente hacia el nuevo aprendizaje. El lenguaje, y particularmente el lenguaje que guía visualizaciones, es una de las maneras de generar las condiciones mentales y emocionales del aprendizaje, asociadas con los ritmos cerebrales alfa. Una visualización guiada es una manera "fascinante" o "embelesadora" de contar una historia con el objeto de crear imágenes mentales y suscitar ciertos estados emocionales. Ayuda a generar los ritmos alfa en el cerebro, necesarios para ese estado de alerta relajada que optimiza el aprendizaje. Para los niños pequeños, el proceso es semejante al de soñar despierto, pero sueños que tienen un propósito y una forma determinada. Este tipo de visualización es una manera efectiva de transformar las emociones y pensamientos negativos en otros positivos. Es también un ensayo mental del aprendizaje que vendrá a continuación, al abrir la mente del niño

a nuevas posibilidades, nuevas habilidades y nuevas capacidades. A menudo se lo describe como una especie de "viaje astral"[3]. Estos son los pasos principales:

1. Haga relajarse al alumno para apagar sus pensamientos conscientes (los ritmos beta). La música ambiental intensifica esta relajación. Por ejemplo, la música barroca, especialmente las piezas con un tempo de sesenta pulsos por minuto (el *Canon* de Pachelbel, la romanza de *Eine kleine Nachtmusik* de Mozart, el *Adagio* de Albinoni). O también la música africana inductora de trance, que, con ocho pulsos por segundo, se aproxima más a los ritmos alfa característicos del cerebro relajado.
2. A continuación, haga que el alumno piense en el problema de conducta que quiere tratar, haciendo que se *represente visualmente* una situación, y que *describa verbalmente* lo que ocurre en esa situación, qué dicen los demás y cómo reaccionan, y qué es lo que él *siente* (es decir, hágale utilizar las tres modalidades sensoriales fundamentales).
3. Luego haga que la imagen se desarrolle hasta el problema resuelto. ¿Qué está sucediendo ahora? ¿Qué diferencia hay en las reacciones de la gente que rodea al alumno? ¿Cómo se siente él ahora?
4. Oriente al futuro su aprendizaje. Es decir, hágale imaginar un momento en el futuro cercano en que él será capaz de utilizar las cosas nuevas que ha aprendido, sacando provecho de conocimientos o destrezas nuevas.

A veces, cuando es un bloqueo del aprendizaje lo que está causando el mal comportamiento, los alumnos pueden encontrar dificultades para articularlo o expresarlo. Este es especialmente el caso con los niños pequeños. Pero joven o viejo, niño o adulto, es útil en estos casos implicar al cerebro derecho y pedir a la persona que haga una descripción en términos sensoriales:

3. *Pathwalking* en el original. (Nota del Traductor)

- Si el bloqueo tuviera una figura, ¿qué aspecto tendría? ¿O de qué color es?
- Si pudiese producir un sonido o hablar, ¿cómo sonaría?, ¿qué diría?
- ¿Qué sensación produce? ¿Cómo nos sentimos nosotros? ¿Cómo nos sentimos acerca de cómo nos hace sentir?

Las descripciones visuales son buenas porque podemos crear soluciones mediante otras imágenes –se puede cruzar un barranco, se puede superar un muro con ayuda de una escalera, etc. Asimismo, si usted ya ha detectado la modalidad preferida por el niño para adquirir información, contar la historia usando las otras modalidades, menos preferidas, puede ayudarle a esquivar su mente normal consciente y sus pautas de procesamiento, y, con ello, abrirle opciones alternativas. Si usted no ha utilizado nunca estos métodos, entonces, ¿cuál es *su* reacción ahora mientras lee acerca de ellos? Si le parece que suena poco realista, probablemente sea porque se está imponiendo el modo de pensar de su hemisferio izquierdo (¡aunque pueda venir acompañado por productos del cerebro derecho tales como castillos en el aire o cerdos voladores!). Todo lo que puedo decirle es esto: no se trata de que se lo crea, sino de que experimente con ello. Se vuelve más fácil a medida que lo hacemos, y los resultados pueden ser extraordinarios.

Historias indirectas

Richard Bandler afirma que podemos decirle a un alumno algo que considera inaceptable siempre que lo envolvamos en una historia acerca de otra persona. ¿Cuántas veces ha utilizado un niño esta estratagema con usted? ¿Cuántas veces se nos ha acercado un alumno para contarnos un problema que tiene "un amigo suyo"? Podemos dirigirnos a la mente inconsciente contando una historia en la que citemos o refiramos lo que otra persona supuestamente nos ha dicho. Lo que está entrecomillado es lo que pretendemos que escuche la mente inconsciente del oyente:

Recuerdo que, cuando yo tenía tu edad, mi profesor me hablaba de otro estudiante que había tenido, que pensaba que nunca podría llegar a dibujar las gráficas para representar funciones… me dijo: "Escucha atentamente"… y entonces me contó lo que le había dicho a aquel chico: "Ahora mismo estás hecho un lío con esto de las gráficas… no pasa nada… déjalo por ahora… supongo que ni te imaginas a ti mismo… sabiendo hacerlas". Y yo pensé: "¡Es justo lo que me pasa a mí!". Y siguió contándome lo que le dijo a aquel chico: "Pronto te acordarás de esta conversación… y te preguntarás… dónde estaba el problema, y entonces podrás relajarte". Ahora sé que tenía razón… No… sé por qué… te he contado todo esto. En cualquier caso…

Una de las razones del duradero poder de atracción de los cuentos de *Las mil y una noches* es que tiene esta misma estructura de contar historias dentro de historias, junto con buenos ejemplos de las instrucciones ocultas de Milton Erikson. Obviamente funcionó para Sherezade. Una de sus historias está compuesta realmente por cuatro cuentos engastados unos dentro de otros, y lleva a la siguiente secuencia maravillosamente desorientadora (para la mente consciente que intenta seguirle la pista):

"Sherezade dijo: "He llegado a saber, ¡oh, rey afortunado!
Que el sastre le contó al rey de China,
Que el mendigo le dijo a los invitados,
Que le había dicho al califa…".

Y a continuación viene el mensaje central de la gente inocente condenada a muerte, que está envuelto en un mensaje externo de perdón y reparación para todos los afectados. Que es justamente la actitud que ella quiere que el rey tenga para con ella. ¡Y ya sabemos que en su caso las palabras realmente funcionaron!

Palabras que transforman el paisaje mental interno –otros métodos lingüísticos

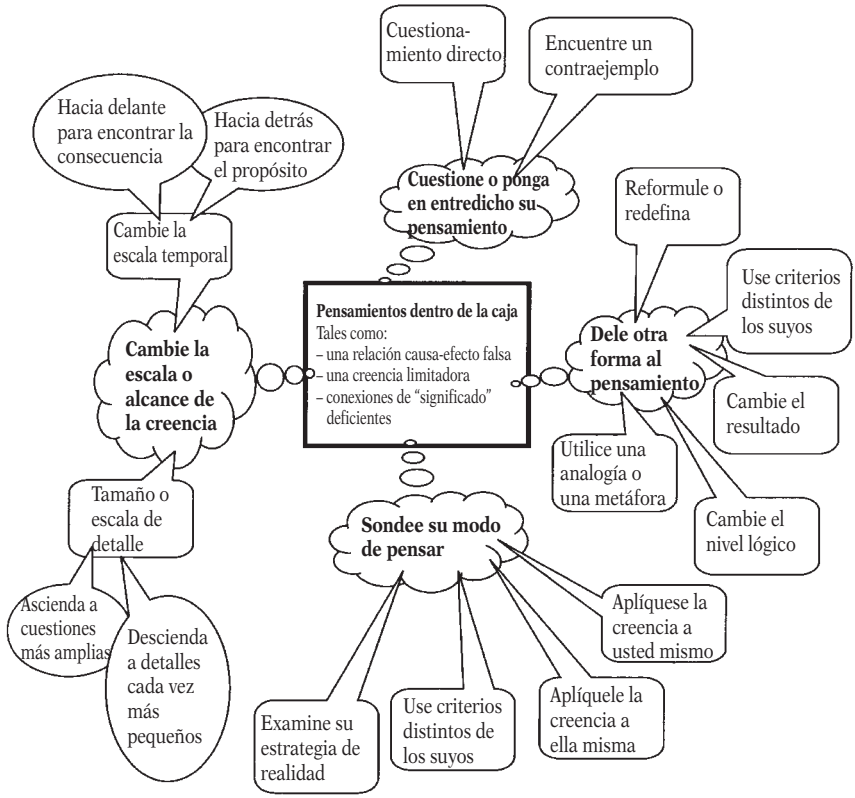
Magia verbal

El Instituto Arbinger (2000) describe un fenómeno común en las grandes organizaciones como "pensar dentro de la caja", y lo explica por la facilidad con que la gente cae en modos de comportarse que se originan en ciertas formas de autoengaño. En el modelo de comunicación de la PNL, son nuestras creencias, valores y actitudes los encargados de dar forma a los filtros distorsionadores, supresores y generalizadores que empleamos a la hora de procesar nuestra experiencia cotidiana. El empleo de esos filtros tiene como resultado nuestro mapa mental propio, nuestra propia percepción de lo que es real y lo que no –en otras palabras, nuestra propia "caja". Uno de los principios de la PNL afirma que no hay una realidad absoluta. Gestionamos nuestras relaciones cotidianas en cualquier comunidad o cultura gracias al grado de semejanza entre nuestros mapas individuales. Nuestras diferentes cajas comparten muchos rasgos comunes.

Los problemas surgen cuando las cajas son diferentes. Insistir en que nuestra propia caja es la única realidad es lo que el Instituto Arbinger define como autoengaño. Yo pienso que solamente uno mismo puede salir fuera de su caja de pensamiento y conducta. (¡Y ya solo por afirmar esto, estoy revelando algo acerca de mi propia caja!) Sin embargo, también creo que se puede incitar a un estudiante a reconsiderar su propio mapa mental, su caja, mediante las palabras adecuadas. Al fin y al cabo, ampliar y profundizar los mapas mentales de nuestros estudiantes es el principal objetivo de la docencia y la razón por la que se somete a los niños a años de educación obligatoria.

Ciertas investigaciones han analizado y clasificado las diferentes estrategias verbales a que recurren los profesores para cambiar los mapas mentales de sus estudiantes. Robert Dilts los llamó *pautas de magia verbal*. Acuñó esta expresión para ilustrar la analogía existente entre los juegos de manos que efectúa un mago sobre el escenario ("magia manual") y estas estrategias lingüísticas. La técnica consiste en redirigir

Figura 4.1: Magia verbal –estrategias para romper la caja



la atención del estudiante que habla, al tiempo que aparentemente nos centramos en el contenido de lo que está diciendo. Con un conocimiento del metamodelo y la habilidad para transformar las supresiones, distorsiones y generalizaciones que la mayoría usamos en nuestra conversación de todos los días, es posible alterar el mapa mental que está a la base de lo que ha dicho el hablante. Consiste en quedarse con la afirmación hecha y, al mismo tiempo, situarla en un contexto o marco de referencia diferente. Cuando esto se hace con maestría, el estudiante no se da cuenta del cambio de trasfondo y lo asume. Lo normal es que luego los sentimientos, creencias, actitudes o la conducta del que hizo la afirmación cambien para adaptarse al nuevo contexto.

Todo profesor ha utilizado una o más de estas estrategias intuitivamente en algún momento, al tratar de persuadir a un estudiante, razonar con él o motivarlo a hacer algo. El metamodelo clasifica y amplía estas pautas, y nos permite utilizarlas de forma más sutil y efectiva. En el capítulo quinto encontrará ejemplos de diferentes categorías de respuestas posibles ante una afirmación típica. Pretenden ayudar al estudiante a darse cuenta de las limitaciones de su conducta y a percibir las posibles conductas alternativas –alternativas que su modo habitual de pensar le cierra. La apertura de alternativas viene acompañada por la posibilidad de elegir, permitiendo a los estudiantes optar por modos alternativos de satisfacer sus necesidades mediante una conducta más aceptable socialmente y más beneficiosa para ellos.

Aikido verbal y empañamiento

Este es un dispositivo verbal análogo al arte marcial del aikido –"la armonización de la energía". En palabras del creador del aikido, Ueshiba Morihe: "El aikido no es una técnica para luchar o derrotar al enemigo. Es una manera de reconciliar al mundo y de hacer que los seres humanos sean una sola familia." En este método de autodefensa japonés el principio fundamental es no oponerse al ataque del adversario, sino aprovechar su energía, sumarle la nuestra y, a continuación, redirigirla lejos de nosotros. A los estudiantes de aikido se les enseña a aceptar (¡e incluso abrazar!) el ataque, acompasarse con él y ligarse a él, para comprender mejor la posición del atacante. William Rogers resume este proceso como (1) relajación, (2) sintonización, (3) redirección.

Si ahora hacemos la analogía lingüística, la gestión del conflicto se realiza suavizando o apaciguando el ataque verbal a través del acuerdo, total o parcial, con lo que nuestro interlocutor dice, y la adición posterior de nuestras propias instrucciones redireccionadoras. Esta técnica es especialmente adecuada con los niños, porque aceptar el ataque sin juzgarlo es una manera de respetarlo. Esto nos permite obtener información adicional acerca de la postura del niño, lo cual mejora nuestras posibilidades de redirigir sus energías en una dirección más positiva.

Ejemplos:

- "Yo solamente estaba…" ("Puede que sea así, pero…" –Un semiacuerdo que sirve para apaciguar).
- "Estás siendo injusto…" ("Sí, a veces puedo parecer injusto y…" –Una manera más afirmativa de apaciguar).
- "¡Siempre me toca a mí!" ("Tal vez te lo digo siempre a ti, pero de todas formas necesito que hagas…").
- "¡Es aburrido!" ("Sí, puede que te parezca aburrido… pero…").
- "No he sido solamente yo" ("Es cierto, no eres el único que se ha levantado de la silla…").
- "No me gusta ese sitio" ("Sí, probablemente tengas razón, no te gusta cambiarte de sitio, pero…").
- "Eres un… (cualquier nombre general)". ("Puede que haya algo de verdad en eso. No soy perfecto. ¿Cuál es el problema concretamente?").

Una variante de esta estrategia es el uso de oraciones condicionales después del apaciguamiento inicial:

- "¡Siempre me toca a mí!". ("Puede ser verdad, pero si tú…, entonces yo…").
- "No me gusta ese sitio". ("Es cierto, pero cuando hayas…, entonces podrás…").

Lenguaje motivador

¿Cuáles son las técnicas que utilizan los buenos negociadores y la gente capaz de ejercer influencia sobre otros? El recurso fundamental de ese tipo de gente es su habilidad para detectar y comprender los valores y motivaciones de la otra persona. Por lo que ya ha leído en los capítulos previos de este libro, usted ya sabe que el lenguaje apropiado para incrementar la motivación tiene las siguientes características:

- Tiene la tonalidad adecuada (esto es, emparejada o coincidente con la del estudiante).
- Recurre a los predicados favoritos del estudiante ("Pronto captarás cómo funciona el monopatín…").
- Utiliza preferiblemente palabras de posibilidad, en lugar de palabras de necesidad ("Si puedes mantenerte sobre la tabla y a la vez tener la cabeza elevada…").
- Contiene una descripción futura del objetivo deseado ("… hasta que te veas a ti mismo manteniendo el equilibrio y rodando sin necesidad de pensarlo…").
- Se dirige a su ansiedad principal ("Entonces serás uno más del grupo…").
- Contiene una mezcla de elementos "evitación"/ "consecución" (en ese orden) ("Y en vez de quedarte aquí solo, podrás ir al parque con ellos…").

Otra manera de incrementar la motivación es basar la estructura de la conversación en los metaprogramas que conocemos del alumno. Por ejemplo, muchos niños que tienen una tendencia a la "evitación" nos contestarán con objetivos negativos si les preguntamos qué quieren conseguir –nos dirán qué es lo que *no* quieren. Tendremos que convertirlos en objetivos positivos diciendo cosas como: "… y si no hicieras x, ¿qué harías?", "En vez de x, ¿qué querrías hacer?".

Si nos responde "No lo sé", podemos contraatacar con: "Sé que no lo sabes, pero *si lo supieras* ¿qué sería?". Con una frecuencia sorprendente, esta pregunta provoca una respuesta.

Reformulaciones

La reformulación es el proceso de adscribir un significado diferente a un determinado acontecimiento –una reestructuración positiva del mapa mental de la persona. Todos conocemos la pregunta relativa a la botella: ¿está medio llena o medio vacía? Depende del punto de vista

que se adopte. Se ha vuelto habitual describir los problemas relativos a la educación como retos. Se trata de una reformulación muy sencilla, que podría verse como un mero eufemismo. Lo sea o no, lo cierto es que la actitud, el modo de pensar y la motivación al enfrentarse a un reto son muy diferentes a las que tendríamos si viésemos la situación como un problema.

Pensemos simplemente en reformulaciones de calificativos que describen atributos personales: "Tú eres testarudo –mientras que yo soy persistente"; "Tú eres maleducado –mientras que yo digo siempre lo que pienso"; "Tú eres un metomentodo –yo me preocupo por los demás y pienso en ellos". Sabemos que muchas veces esos "defectos" que vemos en otros (o en nosotros mismos) no son más que la otra cara de la moneda de nuestras virtudes. De manera que, cuando se trata de gestionar la conducta, hay mucho que ganar si reformulamos el modo en que calificamos el comportamiento de un niño y si le ayudamos a que reformule la situación. Cambiar el punto de vista de un niño hablando con él ha sido desde siempre una destreza inconsciente del buen profesor. Solamente se trata de que usted tome conciencia de ello, ahora, como una de las herramientas básicas de la gestión de la conducta. En un nivel más profundo, es una destreza clave a la hora de distinguir entre el comportamiento observado del niño y la intención no explicitada que hay detrás. Reconoce que la conducta es una modalidad de comunicación y que escuchar con claridad su mensaje es una capacidad fundamental. Se comienza preguntándose: "¿Qué me está diciendo este comportamiento?". Una forma más potente de reformulación consiste no solo en reformular las palabras que escuchamos en la superficie, sino también capturar la intención positiva. Esta forma de reformulación:

- Refleja el significado que el estudiante quiere transmitir;
- Le hace sentirse escuchado y comprendido;
- Ayuda a que el estudiante articule y clarifique la ansiedad que quiere expresar, que está tratando de expresar con su comportamiento.

Esto se conoce como reformulación constructiva. Cuando se usa bien, es una forma de decirle al estudiante que hemos captado la ansiedad que se esconde tras sus palabras, que entendemos su motivación. Es también un modo más de acceso apaciguador a lo que se nos dice. En la gestión de la conducta, el proceso de reformulación es aún más efectivo si se suma a los procesos de:

1. *Neutralización tanto del problema como de cualquier culpa*
   Afirmación: Me está siempre insultando.
   Reformulación: No te gusta el modo en que te habla.
   Afirmación: Está siempre interrumpiéndome.
   Reformulación: Quieres poder trabajar sin interrupciones.

2. *Reformulación de cualquier comentario despectivo*
   Afirmación: Debe ser idiota, porque me ignora constantemente.
   Reformulación: Querrías que te prestara atención y te sientes frustrado porque las cosas no mejoran.

3. *Transformación de metas negativas en metas positivas (¡o viceversa, dependiendo del metaprograma!)*
   Afirmación: No quiero que se siente a mi lado.
   Reformulación: Así que quieres encontrar otro sitio más tranquilo para trabajar.

El lenguaje de la elección

> "Lo que la teoría de la elección nos enseña es que cualquier cosa que hagamos comienza con una imagen satisfactoria de esa actividad, almacenada en nuestra cabeza en forma de recuerdo placentero."
>
> William Glasser, *La teoría de la elección en el aula*

Plantear cuestiones de elección a un niño es una manera efectiva de desarrollar su responsabilidad y mejorar su comportamiento. La premisa de la que parte William Glasser es que todo nuestro comportamiento proviene de elecciones (conscientes o inconscientes) que tomamos, y

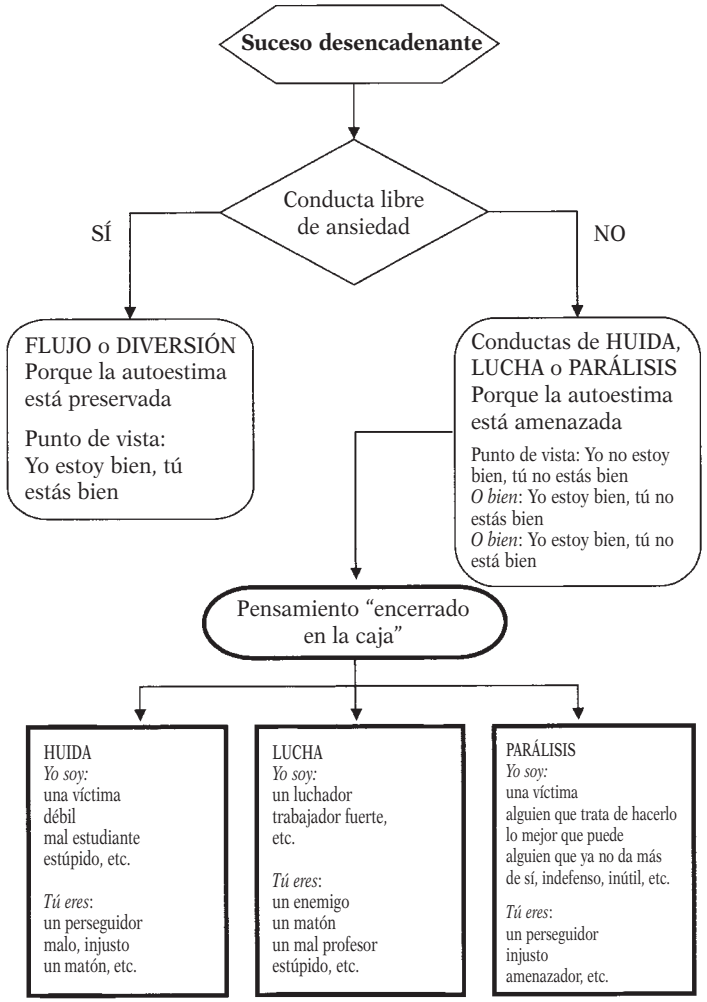
que elegimos la que nos parece la mejor opción de conducta a nuestro alcance en cada momento (esto coincide con el tercer principio de la PNL del capítulo primero). Su guía para tomar elecciones, como parte del proceso de gestión de la conducta, enfatiza la importancia de hacer que los alumnos adquieran el hábito de contemplar su conducta como una elección activa que ellos han tomado, como algo que está bajo su control. Esto está en relación también con "pensar fuera de la caja".

Contando con lo que ya sabemos sobre las modalidades sensoriales, podemos ampliar las descripciones de Glasser para abarcar, además de las imágenes, también los sonidos, los sentimientos y el auto-habla. Las vivencias de los niños les ayudarán a formular los metaprogramas volitivos descritos en el capítulo primero. Allí sostuve que las elecciones modifican la química del cerebro. Si esto es así, significa que debemos contribuir a que el niño abandone viejos circuitos neuronales y cree otros nuevos. Asimismo, debemos contribuir a que esos circuitos nuevos se refuercen, de manera que los viejos se atrofien. Este es el sentido del dicho: "Préstales atención cuando hacen algo bueno".

Recuerde que los hábitos en los modos de relacionarse con los demás provienen de una elección hecha en algún momento anterior de la vida –la mejor elección de conducta que veía el niño para satisfacer una necesidad. Si esa conducta en efecto cubre su necesidad, entonces la repetirá en el futuro. Si resulta exitosa una segunda vez, la continuará repitiendo más veces, incluso aun cuando sea socialmente disfuncional. Únicamente será abandonada cuando deje de satisfacer la necesidad impulsora. Puede que ni siquiera entonces, si el hábito se ha convertido ya en una manera de vivir cuando la necesidad inicial se haya perdido en las nieblas del recuerdo. Tal vez esté todavía ahí, pero inarticulada, cubierta por muchas capas de creencias acerca de uno mismo y del mundo.

Para cambiar ese tipo de conducta hemos de hacerle ver al niño, claramente y en el momento oportuno, lo inapropiada que es y cómo fracasa en su intento de satisfacer la necesidad que siente. Y a continuación guiarle hacia vías alternativas de cubrir esa necesidad. Tanto el metamodelo del lenguaje como el modelo de Milton se diseñaron para propiciar

Figura 4.2: Pensando dentro de la caja



este proceso, situando al niño en una posición en que debe elegir. Gerard Gordon sugiere que señalemos siempre las consecuencias de cualquier elección de conducta, y que ayudemos a los estudiantes a encontrar conductas alternativas que logren satisfacer sus necesidades inexpresadas, sin que sea a costa nuestra o de sus compañeros. En el microclima de la clase, esto consistiría en adoptar una conducta más ecológica.

Gordon describe su enfoque de la gestión de la conducta como "enseñanza basada en elecciones". "Jane, ¿dónde piensas guardar esos caramelos, en tu bolsillo o en el cajón de mi mesa?". Es una pregunta probablemente más efectiva a la hora de conseguir que Jane deje de comer caramelos que una orden directa de que los guarde (que, si es ignorada, agrava el acto de indisciplina) o una confiscación (que genera un efecto emocional negativo). Este ejemplo concreto contiene también una presuposición. El profesor está presuponiendo la acción que quiere que se produzca –que la niña guarde los caramelos. ¡La única elección que queda abierta es si será en el bolsillo de la niña o en el del profesor! Si Jane no se da cuenta de las consecuencias, podemos hacérselas ver muy claramente: "En tu bolsillo significa que podrás comértelos en el recreo; en el cajón de mi mesa significa que no los recuperarás hasta que llegue la hora de volver a casa". Al ofrecer distintas opciones y sus consecuencias intentamos cambiar los filtros de selección de datos, esos que están ubicados en el escalón inferior de la cadena de inferencias de Senge (figura 1.4), con la intención de inculcar nuevos comportamientos más satisfactorios.

Una vez presencié un buen ejemplo de una profesora que utilizaba tanto presuposiciones (de las técnicas del metamodelo) como órdenes implícitas (del modelo de Milton) en una conversación con un alumno que llegaba siempre tarde a clase, en la que intentaba abrirle a la idea de elección. Era una profesora de apoyo que extraía a un pequeño grupo de niños de nueve años de su clase principal para trabajar aspectos relacionados con su comportamiento. En el momento en que se disponía a explicarles la actividad que iban a realizar en una "rueda" (*circle time*), un niño irrumpió en la clase y dijo impetuosamente que le habían mandado unirse al grupo porque se portaba como "un mono". La profesora sonrió y le dijo: "Eso es muy interesante. ¿Cuándo decidiste convertirte en un mono?" (La pregunta presuponía que ser un mono era una elección que él había tomado en algún momento). El niño dejó de hablar para pararse a pensar en de la pregunta y, particularmente, en el "cuándo".

"No lo sé", dijo finalmente. "Simplemente, todo el mundo me dice que soy un mono".

"Pero si lo supieras, ¿cuándo?", insistió la profesora. (Aunque pueda sorprendernos, esta pregunta provoca una respuesta muy a menudo, tal como sucedió en esta ocasión).

"Mi abuelita me llamaba así cuando yo era pequeño", aventuró, "y ahora todo el mundo me llama así".

"Ajá", dijo la profesora, "así que fue entonces cuando decidiste ser un mono". El niño asintió con la cabeza. "En ese caso, supongo que puedes elegir ser otro animal, ¿no es así? ¿Hay algún animal que te apetezca elegir?".

El niño se rió y mostró su acuerdo asintiendo con la cabeza.

La profesora siguió adelante: "Tengo un conejito en casa que se llama Pushkin. ¿Crees que podrías elegir ser un conejito como él, ahora mismo?".

"Claro que podría", replicó el niño. "Puedo elegir ser cualquier cosa –¿cómo es el conejo?".

"Tienes toda la razón", dijo la profesora. "Pues mira, Pushkin es grande y con los ojos marrones, y lo que más le gusta es sentarse tranquilamente en mi jardín a mirar todo lo que sucede a su alrededor. Y si yo hago algo en el jardín, le gusta acompañarme y colaborar. Si tuvieras que ser un conejo como él, ¿sabrías hacerlo?".

"Claro que sí", dijo el niño. Cogió una silla y se unió tranquilamente al grupo –y se comportó bien durante el resto de la sesión. Al terminar la clase, sonrió cuando la profesora elogió su conducta. Cuando salía del aula, se dio media vuelta y, con una sonrisa traviesa, dijo: "¡La semana que viene puedo elegir ser un león!". Y cuando se fue, la profesora me sonrió irónicamente y me dijo: "Bueno, hoy ha aprendido la destreza de hacer elecciones. ¡La semana que viene quizá tenga que aprender acerca de las consecuencias de las elecciones!".

Ejercicio 4.2: Saliendo fuera de la caja

Una manera de examinar las paredes de nuestra propia caja es darle la vuelta a nuestros supuestos. Primero, escriba tres adjetivos que usted utilizaría muy probablemente para describir ciertos tipos de personas. Usted puede elegir las categorías, pero ahí van algunos ejemplos para empezar:

Los consejeros educativos son…

_____

_____

_____

La mayoría de los alumnos problemáticos son…

_____

_____

_____

Desde el punto de vista de la educación, las chicas suelen ser…

_____

_____

_____

Desde el punto de vista de la educación, los chicos suelen ser…

_____

_____

_____

Repase lo que ha escrito y pregúntese de dónde vienen esos adjetivos. ¿Se basan en sus creencias? ¿Tiene pruebas que apoyen su uso de estas generalizaciones? ¿Se basan en lo que usted lee en la prensa o en lo que escucha en la sala de profesores?

Si estos calificativos están latentes en el fondo de su mente cuando trata con los alumnos, ¿hasta qué punto pueden limitar su capacidad para responder de manera flexible al mal comportamiento?

Ahora repita el ejercicio, sustituyendo sus palabras por sus antítesis. ¿Qué nota ahora?

Al considerar nuestro propio mapa mental de esta manera, podremos cambiarlo por otro que nos permita ser mejores gestores de la conducta en el aula.

Podemos reforzar la cadena elección-consecuencia mediante enunciados "de conexión simple" –enunciados que conecten un solo efecto con una única causa, usando comparaciones. "Cuanto más hagas X, menos podrás Y" o "Cuanto más hagas X, más tendrás que Y". Por ejemplo: "Cuanto más tiempo pases jugando ahora, menos tiempo libre para hacer lo que quieras al final de la semana".

El paso siguiente es el lenguaje de la no-elección: conexiones dobles. Se trata de preguntas que parecen ofrecer una elección de conducta, pero que realmente no contienen ninguna opción y son una instrucción dirigida al alumno. ¡Frecuentemente se cita a Milton Erikson expresando su convicción de que sus clientes debían gozar de una libertad completa para hacer lo que él les dijera que hiciesen! "¿Prefieres hacer esto ahora o más tarde?" presupone que "esto" será hecho en cualquier caso. La elección presentada es meramente superficial, acerca del *momento* en que será hecho.

CNV –Comunicación no violenta

La comunicación no violenta es un método para afrontar el conflicto desarrollado por Marshal Rosenberg. Está diseñado para mejorar la comunicación entre dos personas, de modo que el conflicto existente entre ellos pueda resolverse de forma satisfactoria para ambas partes, evitando que queden resentimientos larvados que puedan provocar más adelante otra ruptura de hostilidades. La técnica lingüística principal es la abstención de observaciones evaluativas. En términos de PNL, pone énfasis en que en las transacciones entre dos personas se utilice únicamente un lenguaje conductual o sensorial.

Juzgar y evaluar son procesos habituales para cualquiera. Combinados con esas otras tendencias a categorizar y encasillar a la gente y los sucesos, están plenamente presentes en el discurso cotidiano. Deshacer estas pautas requiere un conocimiento del metamodelo del lenguaje (véase el comienzo de este capítulo) y las destrezas lingüísticas para emplearlo. Es una técnica simple y efectiva que genera el flujo de información necesario para resolver las diferencias, sin dejar como resultado emociones negativas o resentimiento. Proporciona una manera de influir en la gente que mejora el rapport y contribuye al mantenimiento de buenas relaciones. Trabaja hacia una mejor comprensión de la otra persona y también enfatiza la responsabilidad por nuestras propias elecciones de conducta y, consiguientemente, por sus consecuencias. La comunicación no violenta incluye la capacidad para:

- Hacer observaciones claras y "limpias" (esto es, no evaluativas) acerca de lo que entra en conflicto con nuestros valores;
- Evaluar honestamente sin perder rapport;
- Pedir cooperación asertivamente sin parecer exigente o amenazador;
- Empatizar con los sentimientos y las ansiedades subyacentes o necesidades del alumno.

El proceso reconoce que la mayoría de nosotros estamos programados desde una edad temprana para hablar en lo que la CNV caracteriza como un lenguaje evaluativo. Tendemos a catalogar a la gente y los acontecimientos de una manera mayoritariamente crítica, enjuiciadora y, con frecuencia, combativa. Instintivamente llevamos a cabo juicios evaluativos y morales, y nominalizamos las conductas. A través de nuestro tono y de nuestra actitud, enviamos el mensaje de que tal o cual cosa es "correcta o incorrecta", "buena o mala", "normal o anormal", "blanca o negra". Así comienza la espiral de ruptura del rapport y de la comunicación, que nos conduce hacia el conflicto. Aunque es comprensible nuestra utilización (a menudo necesaria) de etiquetas para comunicar rápidamente ideas complejas, debemos tener cuidado con las etiquetas que colgamos al cuello de nuestros estudiantes y con los efectos que pueden tener sobre su autoestima. El método CNV ayuda a los estudiantes a hacerse conscientes de que muchas veces estamos utilizando etiquetas que pueden suponer una barrera para una comunicación clara. Eleva nuestra captación de modos alternativos de hablar con los demás.

La comunicación no violenta funciona utilizando un lenguaje "basado en el receptor". Es decir, un vocabulario y una sintaxis basados en la escucha empática, que coopera a mantener el rapport o a recuperarlo cuando se ha perdido por culpa de un enfrentamiento. Se trata de proponernos escuchar y ver lo que siente o necesita la otra persona, sin juzgarlo. Pero también hemos de aprender a reconocer lo que nosotros mismos sentimos y necesitamos, sin juzgarlo tampoco. Esto se logra aprendiendo y practicando un proceso VAC de cuatro pasos, que comienza por

una descripción conductual no evaluativa de la situación, seguida de la enunciación de los propios sentimientos y la identificación de cuáles son nuestras necesidades en esa situación determinada. A continuación viene una petición a la otra persona que sea realista y viable:

1. Identificar lo que estoy viendo (V) y escuchando (A) sin ningún tipo de juicio evaluativo. (Puede practicar esta habilidad escribiendo descripciones puramente conductuales de un incidente –yo suelo utilizar sucesos que ocurren en series de televisión para hacer esto).
2. Verificar lo que estoy sintiendo (C), e identificar su fuente. Utilice la estructura: "Estoy sintiendo X porque yo…" (no "porque tú…").
   Nota bene: ¡Si empezáramos por "Estoy sintiendo *que*…", lo que seguiría sería un pensamiento, no un sentimiento!
3. Clarificar qué necesidad impulsa mi comportamiento en el momento presente. Esto normalmente se puede averiguar retrocediendo a la ansiedad que subyace al sentimiento del paso 2.
4. Finalmente, ¿qué peticiones puedo hacerle al estudiante, expresadas en términos viables, factibles y "presentes", no en un lenguaje de exigencia, amenaza o desde una posición de poder?

A modo de ejemplo, deténgase un momento y lea la siguiente frase:

"Cuando te pones furioso, me asusto y no sé qué decir".

¿Cómo se sentiría si alguien le dijera esto? ¿Qué emociones despierta en usted? ¿Qué imágenes le vienen a la mente? ¿Cómo se siente con respecto al hablante?

Ahora lea esta otra frase:

"No puedo hablar cuando elevas el tono de voz y agitas los brazos por el aire".

¿Nota cómo el efecto que produce en usted es diferente? ¿Cómo modifica sus sentimientos hacia el oyente? ¿En qué medida su reacción sería distinta?

El primer modo de comunicarse contiene un juicio acerca de la otra persona (que está furioso) junto a una autodescripción emocional potente ("asustado"). Ambos pueden hacer más profundo el enfrentamiento y conducir al conflicto, en vez de calmarlo, en la medida en que pueden aumentar la ansiedad primaria del oyente y provocar más reacciones distorsionadas. El segundo ejemplo es un modo de comunicarse que se centra en la conducta y en lo sensorial –una descripción no evaluativa de la conducta de ambas partes– y, por consiguiente, deja menos espacio para el malentendido y el conflicto.

Este método, que contiene únicamente descripciones conductuales autorreferentes y no evaluativas, es la base de las reacciones asertivas en situaciones difíciles. Estas descripciones sirven como ejercicio de la inteligencia emocional. El método en cuatro pasos DEEC es un ejemplo de un guión de comunicación asertiva:

1. Describa sus sentimientos, comenzando con la palabra "yo" para que quede claro que son suyos: "Yo me siento decepcionado…" (la C).
2. Explique por qué tiene esos sentimientos: "Cuando tú dijiste/hiciste X…" (descripción conductual –la V y la A).

Puede hacer una pausa al llegar a este punto para calibrar la reacción de su interlocutor y decidir cuál debe ser el paso siguiente, en función de si su reacción ha sido combativa, defensiva, en tono de disculpa o si se ha sentido dolido, etc. Una vez que se haya ocupado de su reacción, puede continuar:

3. Especifique el cambio conductual deseado para el futuro: "En adelante, preferiría que tú…" (un modo de satisfacer nuestra necesidad).

En este momento, dependiendo de la reacción que hayamos tenido antes, podemos parar. El último paso, cuando es necesario, es explicar claramente las…

4. Consecuencias de que el comportamiento no deseado persista: "Si no, yo haré Z".

El guión DEEC se usa a menudo junto con la técnica del "disco rayado", cuando nuestro interlocutor nos interrumpe tras el primer paso negando o poniendo en entredicho los sentimientos que hemos expresado. La técnica consiste en repetir la frase del primer paso, palabra por palabra. La mayoría de la gente se callará después de tres repeticiones.

Uso de métodos de counseling

"Siempre es mejor el diálogo que la guerra".

Winston Churchill, discurso en la Casa Blanca, 1954
(cita extraída del *New York Times*)

El counseling es una actividad que tiene tres fases o etapas: primero hay que saber escuchar bien; en segundo lugar, hay que tener la capacidad de comprender exactamente el sentido de lo que se nos dice; y tercero, la flexibilidad para responder adecuadamente. En conjunto, significa estar pendiente de los alumnos para crear un ambiente seguro que les permita reconocer sus ansiedades, al mismo tiempo que impedimos cualquier tipo de "interferencia" procedente de nuestras propias ansiedades o emociones. Los tres elementos pueden resumirse como:

- Escucha activa;
- Comprensión empática;
- Reacción *sensible*.

Como profesor, será más capaz de escuchar activamente que la mayoría de la gente. Sin embargo, no es sencillo prestar a un niño toda nues-

tra atención en una clase con treinta alumnos. Hay muchas distracciones que se interponen. Algunas externas –el ruido que hace el resto de la clase, la proximidad de otros alumnos– otras internas, y con ello menos obvias, especialmente en una situación conflictiva. Entre estos obstáculos internos están:

- *Los respuestas ensayadas*: Formar una respuesta anticipada a la réplica de un alumno.
- *Las interpretaciones de lo que el otro tiene en mente*: Leer motivaciones o significados ocultos en las conductas de los demás.
- *Los filtros*: Escucha selectiva –oír solamente la información que encaja con nuestras interpretaciones de lo que el otro tiene en mente.
- *Las actitudes defensivas*: Procedentes de nuestra propia ansiedad relativa a nuestra presencia ante los demás o nuestra actuación ante la confrontación.
- *Los desacuerdos*: Transmitir el mensaje de que el oyente no ha sido escuchado.
- *Las comparaciones*: Esto está en relación con el metaprograma semejanza/diferencia: "¿Me he enfrentado con este tipo de problema anteriormente? ¿Se parece esta situación a algo que me haya pasado antes?".
- *Las culpabilizaciones*: Prejuzgar la culpabilidad del alumno en la confrontación y cerrarse a la posibilidad de que podamos haber entendido mal la situación.
- *La falta de concentración*: Prestar atención a otras cosas, ideas o gente.

La escucha activa se compone de varias micro-habilidades:

- *Clarificar* –captar los hechos sin culpar, clasificar o etiquetar; usar el metamodelo para comprobar/clarificar los hechos, los sentimientos, el contexto, su significado, y lo que el estudiante desea que ocurra más adelante.

- *Parafrasear* –dar una respuesta precisa que recoja la esencia del mensaje del hablante (incluyendo el vocabulario y la sintaxis que use en sus respuestas).
- *Poner en cuestión* –cuestionar la validez de lo que estamos oyendo; si lo hacemos adecuadamente, esto ayuda al estudiante a reexaminar su conducta: "Antes has dicho que X… ¿Ahora dices que Y?". (dicho en tono de pregunta para suavizar la puesta en entredicho).
- *Resumir* –recapitular con exactitud lo principal de lo que se ha dicho o de lo que se ha acordado hacer: "De modo que tú… ¿no es así? ¿Lo he entendido bien?".

Asimismo requiere una gama de preguntas bien calculadas y el uso apropiado de los silencios, con breves intervenciones que animen al estudiante a seguir hablando. Para poder responder empáticamente, es preciso reflejar los sentimientos del estudiante (expresados o no), de modo que él los vea reconocidos y afirmados por nuestra parte. Esto podemos hacerlo consciente o inconscientemente:

- Conscientemente, mediante las paráfrasis y resúmenes: "Parece que tú te sientes…".
- Inconscientemente, mediante rapport no verbal, nuestro lenguaje corporal, el tono de nuestra voz, etc.

Counseling breve enfocado a la solución

A causa de las limitaciones que constriñen el trabajo de los profesores, este es un método especialmente exitoso para mejorar la conducta de los alumnos. Recurre a los principios y procesos de la "terapia breve", cuyas ideas clave son:

Céntrese en el éxito –utilice un "lenguaje orientado a la solución". La comunicación con el niño debe estar enfocada hacia las soluciones futuras y no a los problemas pasados. Esto supone preguntar cosas tales como: "¿Qué es lo mejor que podemos hacer ahora?".

El counseling breve evita el análisis del problema –una descripción de cómo funcionaría bien es mejor que una explicación de por qué no lo hizo (*cómo* alcanzar una solución, mejor que por qué existe el problema). La comprensión de la causa no es un prerrequisito del cambio, y además puede convertirse muy fácilmente en una racionalización para *no* cambiar.

Todo problema de comportamiento contiene en su interior la excepción, el contraejemplo de la conducta deseada que puede conducir a una solución a largo plazo: Remóntese al momento en que el problema aún no existía. Pregúntele al niño: "¿Qué notaste al comportarte de aquella manera?" (Este es también el fundamento de la estrategia de PNL para curar alergias).

(Estos dos primeros pasos se sintetizan a menudo en la estrategia consistente en pedirle al niño que describa en términos sensoriales su "día milagroso". ¿Qué haría, vería, sentiría y escucharía si, al levantarse mañana, hubieran desaparecido todos sus problemas y todo marchara perfectamente? Es una buena estrategia para hacer que los niños hablen en casos de posible acoso escolar).

También podemos estimular el "pensamiento centrado en los resultados" haciendo preguntas como:

- "¿Qué hubieras preferido que pasara?"
- "¿Cómo te gustaría sentirte?"
- "Y cuando hayas cambiado, ¿qué diferencias notarás? ¿Qué verás a tu alrededor? ¿Qué cosas escucharás? ¿Qué sentirás?"

Podemos reforzar esto pidiéndole que describa esos cambios futuros en tiempo presente, como si ya hubieran ocurrido. "¿Qué ves… oyes… sientes?".

1. *Dando pequeños pasos podemos recorrer un largo trecho*. Tome las pequeñas mejoras como prueba de que las cosas están cambiando. Los grandes saltos en la conducta exigen cambios en las creencias, y puede que eso requiera un poco más de tiempo.

2. *Debemos definir positivamente los objetivos*. Esto es coherente con el descubrimiento de la PNL de que la mente inconsciente no puede procesar metas negativas. De modo que comunique lo que quiere y en el modo en que quiere que ocurra.
3. *Utilice el lenguaje de sus alumnos*. Hay una rama del counseling que utiliza un lenguaje "limpio". Es decir, que usa únicamente el lenguaje y el vocabulario del cliente, mientras ello sea posible. Un lenguaje no contaminado por nuestras preferencias lingüísticas. Esto asegura que la conversación permanecerá dentro de las fronteras del mapa mental del niño y que, consiguientemente, será más significativa para él.
4. *Hasta cierto punto, los niños saben lo que es mejor para ellos*. Esta es la creencia de que el niño sabe qué debe hacer para mejorar su comportamiento. Pero de ahí no se sigue que sepa cómo hacerlo. A menudo cometemos este mismo error con el propio aprendizaje. (Véase Blackerby, 1996).
5. Si lo que hace funciona… continúe con ello.
6. ¡Si lo que hace no funciona, haga algo distinto! (Esta es otra presuposición de la PNL).

Lenguaje "limpio"

Este modo de conversar tiene su fuente en el counseling y es particularmente aplicable a los problemas de conducta. Su propósito es transmitir tres mensajes a la mente inconsciente del oyente:

1. El reconocimiento y afirmación de la situación y asuntos del alumno;
2. Una instrucción indirecta de empezar a pensar más extensamente acerca del asunto o problema;
3. Una invitación a explorar el modo de pensar del estudiante para incrementar su habilidad para resolver el asunto.

El término "lenguaje limpio" se debe al hecho de que el profesor intenta utilizar predominantemente las palabras del alumno. Antes enfaticé el hecho de que las palabras que usamos para describir nuestras experiencias son abstracciones de las experiencias mismas. A menudo también son metafóricas. Por lo tanto, el significado de una palabra para un alumno consiste en las experiencias y significados que él vincula con ella. Es poco probable que coincidan los significados que dos personas diferentes adjudican a una misma palabra, dado que proceden de vivencias distintas. ¡Para que la comunicación entre dos personas no fracase tiene que darse un grado elevado de solapamiento entre las vivencias!

La primera destreza necesaria para utilizar un método de lenguaje limpio es la de abstenerse de utilizar un vocabulario propio que "contaminaría" las ideas y significados del alumno. Como es prácticamente imposible conversar sin introducir nuestras propias palabras, la segunda destreza es la de señalarlas como nuestras por medio de la entonación. Podemos hacerlo utilizando un tempo más lento con esas palabras y/o decirlas de un modo más rítmico. El procedimiento parece forzado y artificial al principio, con un poco de práctica, le sorprenderá cómo el estudiante no nota nada raro en el modo en que llevamos la conversación. La tercera destreza consiste en construir enunciados y preguntas diseñadas para ayudar al estudiante a progresar, por medio del análisis de su propio lenguaje metafórico. La sintaxis detallada del lenguaje limpio está más allá de los límites de este libro, pero el lector puede encontrar una buena exposición en Lawley y Tompkins (2000):

Profesor: ¿Qué te pasa?
Alumno: He llegado a un tope…
Profesor: ¿Y qué tipo de tope es ese tope? (*Este es uno de los distintos tipos clasificados de respuesta que sirve para hacerle ver la metáfora que está utilizando)*.
Alumno: ¡Un tope enorme!
Profesor: Y si el tope es enorme, ¿qué pasa entonces? (*Otra respuesta clasificada*).

Alumno: Pues… que no puedo pasar… y estoy harto.

Profesor: No puedes pasar y estás harto. ¿Y cuando te hartas, de qué tipo de hartura se trata? (*Un tercer tipo de respuestas procedente del repertorio*).

Alumno: Es como si nadie me ayudara nunca en el colegio. Tú siempre ayudas a los listos…

Como puede ver a partir de este fragmento de conversación, el lenguaje limpio se convierte en un proceso que ayuda a que el niño explore sus propias metáforas (en este caso, un tope) y su propio mapa mental interno, para encontrar una solución al problema. Lo importante es continuar haciendo ese tipo de preguntas con naturalidad e intentar no sonar robótico. Esto podrá hacerlo mientras mantenga el respeto hacia el oyente y la empatía y el rapport con él.

Conclusiones

- El metamodelo del lenguaje sirve para cambiar las percepciones de un estudiante reincorporando la información suprimida, corrigiendo las distorsiones que ha practicado sobre sus experiencias y poniendo en cuestión generalizaciones improductivas.
- Las estructuras de lenguaje hipnótico proporcionan al niño el espacio necesario para crear nuevas percepciones de su experiencia y fomentan su elección de conductas adecuadas.
- Se puede lograr un mejor rapport con los alumnos y un mejor entendimiento mutuo si utilizamos al hablar con ellos historias o metáforas relacionadas con sus propias experiencias.
- Existe una amplia gama de técnicas lingüísticas muy efectivas que usted puede aprender a usar para gestionar y motivar a los niños.

Fuentes y sugerencias para seguir leyendo:

INSTITUTO ARBINGER, 2000, *Leadership and Self-Deception: Getting Out of the Box*, Berrett-Koestler, San Francisco, California.

BLACKERBY, D. A., 1996, *Rediscover the Joy of Learning*, Success Skills, Oklahoma City, Oklahoma.

DE BONO, Edward, 1982, *Lateral Thinking for Management: A Handbook*, Pelican Books, Middlesex, Inglaterra.

DILTS, R., 2001, *Sleight of Mouth*, Meda Publications, Capitola, California. (Traducción española: *El poder de la palabra*, Urano, Barcelona, 2003).

GLASSER, W., 1998, *Choice Theory in the Classroom*, Harper Perennial, Nueva York.

GORDON, G., 1996, *Managing Challenging Children*, Prim-Ed Publishing, Greenwood Western Australia.

HADDAWY, H. (traductor), 1990, *The Arabian Nights*, M. Mahdi (ed.), W W Norton & Co., Nueva York. (Versión en español: *Las mil y una noches. Antología*, Alianza Editorial, Madrid, 2006).

LAWLEY, J. y TOMPKINS, P., 2000, *Metaphors in Mind: Transformation Through Symbolic Modelling*, Developing Company Press, Londres.

LEWIS, N., 1994, *The Book of Babel: Words and the Way We See Things*, Viking, Londres.

PINKER, S., 1994, *The Language Instinct: A New Science of Language and Mind*, Penguin, Londres. (Traducción española: *El instinto del lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1995).

ROGERS, W. A., 1992, *Managing Teacher Stress*, Pitman, Londres.

ROSENBERG, M., 1999, *Non-Violent Communication: A Language of Compassion*, PuddleDancer Press, Encinitas, California. (Traducción española: *Comunicación no violenta*, Urano, Barcelona, 2000).

SKLARE, G.B., 1997, *Brief Counseling that Works: A Solution-Focused Approach for School Counsellors*, Corwin Press, Thousand Oaks, California.

5.

Los guiones

Lenguaje que aplaca las ansiedades y eleva la autoestima

Recuerde que para incrementar la probabilidad de buenas conductas aprendientes, en lugar de las disfuncionales, tendrá que crear un entorno de comprensión y apoyo, libre de ansiedades. El primer paso es estructurar el comienzo de cada clase positivamente, usando los tres modos de acceso preferidos (V, A y C) y el método 4-MAT de *¿por qué?*, *¿qué?*, *¿cómo?*, *¿qué pasaría si?*, comenzando por la imagen general "qué". A continuación hay que crear un marco de acuerdo –es decir, hacer que su mente inconsciente nos responda con un "sí" de partida: "Es jueves. Todos estáis ya sentados, y hoy vamos a ver X…"

Si es cierto que hoy es jueves, que todos están sentados y que efectivamente la lección va a tratar de X, entonces los alumnos estarán de acuerdo con nosotros tres veces antes de que haya comenzado la clase propiamente dicha. A continuación, recurra a las visualizaciones guiadas como un ensayo mental de la tarea a realizar, de manera que el aprendizaje derivado de ella sirva para aumentar el acuerdo ya existente. Podemos también insertar ciertos mensajes o instrucciones ocultos al empezar la clase:

- No estoy seguro de si *lo vais a encontrar más fácil de lo que pensáis*… pero…
- No penséis que *lo tendréis terminado sin problemas antes del final de la clase*. Sin embargo…

Estos y los siguientes son ejemplos de cómo situar el trabajo en un marco positivo que ayude a mantener la autoestima y la motivación de los aprendientes:

- Este es el mismo tipo de ejercicio que hicisteis ayer, pero ligeramente diferente, porque…

(Como es un enunciado de semejanza-con-diferencia, tranquilizará a la mayoría de los miembros de la clase, porque conecta lo que ya conocen con lo que van a aprender en ese momento).

- Como es nuevo, algunas partes del ejercicio serán difíciles…

Enmarcar previamente el ejercicio de esta manera ayuda a mantener la autoestima al enfrentarse con problemas, porque da permiso para sentirse confuso o sobreexigido por el ejercicio. Incluso cuando un niño está completamente bloqueado, se le puede animar, sin riesgo a una pérdida de motivación, a que haga un intento más, recordándole la advertencia inicial de su dificultad potencial:

- Recuerda que al principio os dije que algunos de estos ejercicios serían difíciles…

Guiones que centran

La segunda posibilidad consiste en generar un estad propicio para el aprendizaje mediante el centramiento. Hay distintos modos de hacerlo, en función del grupo de edad. Puede pedirle a la clase, bien sea sentados o bien de pie, que sitúen ambos pies sobre el suelo e imaginen un sedal

colgado del techo y atado a sus cuellos, tirando suavemente de ellos hacia arriba. Luego pídales que pisen firmemente con ambos pies sobre el suelo e imaginen que todo su peso fluye hacia abajo, hacia sus pies, y pregúnteles qué sienten. Dígales que perciban su respiración y que imaginen que respiran profunda y lentamente desde el estómago, que miren, escuchen y sientan el aire que entra y sale de su cuerpo. Luego hágales ver que su estómago es el centro de gravedad de su cuerpo y que toda su energía proviene de ahí. Normalmente esto ejerce un efecto calmante suficiente como para apagar cualquier agitación emocional. La causa es que respirar profundamente desde el diafragma desconecta el sistema nervioso simpático, que provoca la respuesta lucha/huida, y conecta el más calmado sistema nervioso parasimpático.

Otra posibilidad es usar la técnica de Brain Gym conocida como "abrocharse". Pida a los niños que se sienten rectos en la silla, extiendan las piernas y crucen la derecha sobre la izquierda a la altura de los tobillos. Luego dígales que extiendan ambos brazos hacia delante y los giren de modo que los reversos de las manos se toquen. Ahora deben pasar la mano derecha sobre la izquierda y cruzarlas sobre las muñecas de manera que las palmas se toquen, y luego deben agarrar una mano con la otra entrecruzando los dedos. A continuación hay que realizar un movimiento circular con las manos así entrelazadas, girándolas hacia abajo y hacia dentro, subiéndolas luego hacia arriba hasta que las manos descansen en el pecho con los codos apuntando hacia abajo. El último paso es pedirles que se toquen el paladar con la punta de la lengua. Deben permanecer así sentados durante seis respiraciones. Después, desabrochan sus manos y tobillos, y vuelven a posar sus pies sobre el suelo y las manos sobre las rodillas. Permanecen así sentados durante seis respiraciones más. Carla Hannaford dice, en su libro *Movimientos inteligentes*, que este es el ejercicio de Brain Gym que más utiliza, y describe cómo lo usa con niños disruptivos para ayudarles a calmarse y prepararlos para discutir sobre su comportamiento.

Otra posibilidad es que les pida que piensen en todas las partes que componen su yo:

Pensad en vuestros pensamientos… vuestros pensamientos forman parte de vosotros, pero no sois únicamente pensamientos… considerad vuestros sentimientos, vosotros tenéis sentimientos… daos cuenta de cómo os sentís ahora mismo… pero los sentimientos no agotan la totalidad de lo que sois… tenéis un cuerpo… y ni siquiera vuestro cuerpo es todo lo que sois… tenéis ideas en vuestras mentes que van más allá de vuestros cuerpos… tenéis todas esas diferentes partes que forman parte vosotros de y… podéis percibir cómo se juntan ahora mismo… en algún lugar dentro de vuestro cuerpo, justo debajo de vuestro estómago… debajo del ombligo… y os sentís completos y relajados y alerta… preparados para empezar…

Para los niños pequeños, he encontrado un método útil de equilibrio físico. Como en el primer ejemplo, haga que se sitúen de pie con los pies apuntando hacia delante y separados por la distancia que va de hombro a hombro. Utilizando la visualización del sedal colgado del techo, anímeles a estirar su columna vertebral. Y luego a balancearse adelante y atrás, disminuyendo progresivamente la amplitud del movimiento hasta que lleguen a una posición de equilibrio –sin inclinarse hacia delante ni hacia detrás, sino perfectamente vertical. A continuación deben balancearse hacia los lados. De nuevo, el balanceo debe ir disminuyendo hasta que encuentren una posición centrada –ni inclinados hacia la derecha ni hacia la izquierda. Después doblan ligeramente las piernas e imaginan que sus pensamientos están abajo, en sus estómagos. En ese momento, la mayoría de los alumnos estarán más calmados y serenos, dispuestos a aprender.

Este tipo de ejercicios pueden reforzarse recurriendo a un guión "inductor al trance" como el siguiente, diseñado para regular las ansiedades. Debería ser dicho con una voz calma, pero bastante rápido:

Mientras permanecéis sentados, cerrad los ojos y a continuación dirigidlos hacia arriba por debajo de los párpados, hasta que casi duela. Ahora bajadlos hasta la mitad de vuestra cabeza. Pensad en

los músculos que hay alrededor de vuestros ojos y comenzad a relajarlos. Imaginad que podéis relajarlos hasta tal punto que vuestros párpados no os respondan. Haced como si vuestros párpados no os respondieran… simplemente no os responden…

Y ahora dejad que esta sensación de relajación vaya bajando por vuestro cuerpo hasta los dedos de los pies… muy bien (cuando veamos signos de relajación)… Ahora poned la palma de vuestra mano derecha justo debajo de vuestro ombligo… y entonces, suavemente… poned la mano izquierda encima de la derecha… muy bien… Relajaos así un rato y, a continuación, fijaos en los pensamientos y sentimientos que os vengan a la mente… simplemente mirad y escuchad las imágenes o sonidos que os vienen a la mente… ¡Eso está muy bien!... Imágenes, pensamientos, palabras, sonidos o sentimientos –cualquier cosa que os venga a la mente– simplemente escuchad y mirad… observadlas todas y, si notáis que os distraéis, volved a centraros en mirar y escuchar… (Aquí hacemos una pausa más larga).

... bien...

Ahora imaginaos en un momento del futuro en que estáis enfadados (o tristes, o asustados, o angustiados)… simplemente volved a poner las manos sobre vuestro estómago y centraos en vuestro interior, mirad y escuchad lo que está pasando ahí… dentro… y seguid respirando… lentamente… y percibid cómo el enfado (o la tristeza, el miedo, la angustia) va desapareciendo… hasta que ya se ha ido completamente…

Bueno… una vez que hemos dejado atrás todo lo que necesitábamos dejar atrás, abrimos de nuevo los ojos y continuamos con lo que estábamos haciendo, llevando con nosotros todo lo que hemos comprendido. Podéis hacer este ejercicio siempre que queráis.

El siguiente guión calmante es una adaptación de uno muy utilizado en clases de yoga:

Sentaos cómodamente. Vais a centraros en vuestra respiración… a medida que os sentís más cómodos, podéis prestar atención a vuestra respiración… cómo entra… y cómo vuelve a salir…dentro… y… fuera. Y mientras estáis centrados en vuestra respiración, comenzad a contar cada vez que inhaláis… hasta diez, y luego comenzad de nuevo por uno. Cuando nuestra mente se despiste –lo cual nos ocurre a todos– volved cuidadosamente al "uno" y empezad a contar de nuevo. Fijaos cuando vuestra mente empieza a divagar o distraerse, de modo que podamos reconocerlo cada vez que ocurra… y podremos controlar mejor adónde se dirige nuestra mente… así que, cuando estéis preparados… volved a esta habitación, relajados, cómodos y dispuestos para la clase de hoy.

Tratamiento de ansiedades específicas

Podemos mantener la autoestima de un niño determinado más efectivamente si dirigimos nuestro feedback a su ansiedad primaria y sus necesidades específicas. Y esto es más efectivo aún si le añadimos el lenguaje propio del estilo de aprendizaje adecuado para ese niño determinado.

Ansiedad relativa a la ejecución –reduciendo la "lucha"

Los niños con este tipo de ansiedad se comportan mal cuando perciben que las tareas que se les ha propuesto no son muy exigentes o no suponen un reto para ellos, que se les restringe innecesariamente su elección de tareas, o que la tarea es una pérdida de tiempo. Recordemos que la conducta asociada es la lucha –la resistencia agresiva a la tarea propuesta. El lenguaje que saca lo mejor de ellos incluye palabras y frases que tienen que ver con desafío, elección, la oportunidad de competir, posibles recompensas y un componente de riesgo. Al finalizar sus tareas, quieren ser reconocidos, elogiados y apreciados por haberlo hecho. Recuérdeles éxitos pasados para reforzar su sensación de tener el control de su progreso:

- Vas a tener que emplearte a fondo con esto.
- Me pregunto si... podrás hacerlo.
- Veamos si puedes terminar antes esto.
- ¿Cuál de estos dos ejercicios prefieres hacer primero? La elección es tuya.
- Si puedes encontrar la respuesta a esto, luego puedes elegir …
- No hagas esto hoy… a menos que… realmente creas que puedes.
- Me gusta cómo...
  - has hecho tus deberes.
  - te pones enseguida con ello.
  - terminas a tiempo.
  - eres creativo para encontrar una manera de resolver el problema.
  - convences al grupo de que trabaje.
  - has contestado a John, has manejado bien la situación.

Ansiedad relativa a la aceptación –reduciendo la "parálisis"

Los niños en que predomina esta angustia se desmotivan si creen que se les ignora, se les trata injustamente o con falta de sensibilidad, o se les juzga demasiado severamente. Hay más probabilidad de que se porten mal si se les trata sarcásticamente o con agresividad, y en este caso la mala conducta adopta la forma de la sumisión –no presentarán resistencia abiertamente, pero retrasarán o subvertirán la tarea. Para motivarlos hemos de hablarles (y escucharles), aceptarlos y apreciarlos. Los elogios a los que responderán mejor incluyen calificativos como "amable", "considerado", "sincero", "cooperativo", "generoso" y "modesto". No necesitan ser todo el rato el centro de atención, pero sí que requieren un reconocimiento consistente y habitual. Quieren ver reconocidos sus talentos:

- Te llevas muy bien con todos tus compañeros en la clase, ¿verdad?
- Me gusta lo que has hecho: he visto que hace un momento ayudabas a Anne con sus deberes cuando yo estaba ocupado –gracias. Eso me parece importante.

- Así que… si te he entendido bien, tú…
- Me gusta…
  - que ayudes a tus compañeros.
  - lo considerado y generoso que eres.
  - cómo ayudas a los demás sin darle importancia.
  - lo modesto que eres con relación a tu parte en el trabajo común.
  - que hoy hayas sido aún más cooperativo con tu grupo.

Ansiedad relativa a la orientación –reduciendo la "huida"

Estos niños tienden a ser meticulosos, cuidadosos y metódicos en su trabajo. No les gusta que les apremien, y pueden caer en la inactividad si perciben que se les presiona demasiado para finalizar la tarea. El lenguaje motivador para ellos debe transmitirles que tendrán tiempo suficiente para hacer las cosas concienzudamente y para pensar las cosas por sí mismos. También deberá contener instrucciones claras y detalladas. En términos del modelo 4-MAT de McCarthy, son los niños que empiezan en el cuadrante del "por qué" –necesitan que se les proporcione una razón convincente de por qué deben hacer la tarea propuesta. Una buena "razón" si hablamos de trabajos del colegio es una que los vincule con trabajos previos. A los niños mayores puede que no les guste un estilo de enseñar demasiado amistoso, y prefieran quizá que guardemos una distancia "apropiada" con ellos. Los elogios deben contener un reconocimiento del cuidado y precisión con que hacen las cosas, y de cómo trabajan metódicamente, sin descuidar ningún detalle. Asimismo, necesitan contar con que cumpliremos nuestros acuerdos con ellos y con el resto de la clase:

- Hay tiempo suficiente para que hagas el ejercicio cuidadosamente.
- Puedo dejar que sigas haciendo esto por tu cuenta, porque sé que lo harás con exactitud.
- Esto es una continuación de lo que hicimos la semana pasada, y os permitirá…
- Cada paso que hay que dar está descrito en el enunciado…

- Veo que lo has enfocado realmente bien…
- Me gusta…
  - el cuidado con que haces las cosas.
  - lo meticuloso que eres al trabajar.
  - que piensas bien los pasos que vas a dar antes de lanzarte a hacer nada.
  - que siempre aportes tu granito de arena al grupo.

Recuerde: prevenir es mejor que curar, y la mejor manera de prevenir la aparición de cualquiera de las tres efes (véase tabla 3.8) es asegurarnos de que nuestras clases están salpimentadas con la cuarta efe: *fun* (diversión). ¡Aunque tengamos que incorporar momentos espontáneos de diversión en la planificación de nuestras clases! Al uso de vocabularios específicos podemos añadirle reformulaciones constructivas del tipo de las descritas en el capítulo tres. Recuerde que el proceso era el siguiente:

1. *Formule en forma positiva cualquier enunciado negativo (el primer criterio de la PNL para el buen planteamiento de objetivos es: di lo que quieres, no lo que no quieres)*.

"No quiero que John me hable mientras trabajo."

Reformulación superficial: "Quieres que John deje de molestarte."

Reformulación más profunda: "Necesitas tranquilidad para trabajar bien."

2. *Utilice técnicas de comunicación no violenta para neutralizar las culpabilizaciones y acusaciones sin dejar de abordar el asunto*.

"Mike está siempre diciéndome palabrotas".

"No te gusta la manera en que Mike te habla".

3. *Modifique (en vez de ignorar o evitar) cualquier comentario despectivo*.

"Dave debe ser tonto, porque le advertí que le pegaría si continuaba insultándome".

"Quieres que Dave te deje en paz y estás descontento porque la situación sigue igual".

4. *Reconozca y ratifique los sentimientos que los niños expresen –este es el mensaje de vuelta que confirma al niño que ha sido escuchado*.

"Jane ha estado diciendo tonterías sobre de mí".

"Te sientes dolida por lo que ha dicho". (Dicho en tono interrogativo, pues es algo que nosotros suponemos y puede no ser verdad para el hablante).

Uso de las pautas del metaprograma

Imagine a un alumno que tenga dificultades con las gráficas y cuyas estrategias de motivación se basen en los siguientes metaprogramas:

1. Prefiere las opciones a los procedimientos;
2. Trabaja con la imagen global o maneja información general;
3. Busca las diferencias más que las semejanzas;
4. Tiene una actitud de evitación más que de consecución de metas.

El profesor utilizaría un enfoque totalmente desparejado si:

1. Pusiera el énfasis en el modo "correcto" de hacer ese tipo de problemas;
2. Diera detalles específicos sobre qué ejercicios hacer, en qué orden y cómo;
3. Insistiera en que básicamente son el mismo tipo de problemas que se hicieron en la última clase;
4. Remarcase que el objetivo es terminarlos todos para que todos los miembros de la clase puedan salir al recreo a su hora.

¡Un enfoque de este tipo nos garantiza la desmotivación de este alumno concreto! Un enfoque más coincidente y emparejado con el del estudiante sonaría aproximadamente así:

> Estos problemas son completamente distintos de los de ayer (metaprograma 3), aunque puedes solucionarlos utilizando el mismo método. Sin embargo, me gustaría que encontrases otra manera de hacerlos (metaprograma 1), siempre que puedas hacerlos todos (metaprograma 2) durante el tiempo de la clase, de modo que no tengas que seguir trabajando durante el recreo.

Por otra parte, un alumno diferente con los mismos problemas y los mismos metaprogramas –pero con las polaridades opuestas– es probable que reaccione mejor a un enfoque que siga los cuatro pasos bosquejados anteriormente:

> Estos problemas son muy similares a los de ayer (metaprograma 3), de modo que podrás resolverlos utilizando prácticamente el mismo método, sobre todo si te explico los pasos añadidos que tendrás que dar (metaprograma 1), uno a uno (metaprograma 2). Así seguro que terminas a tiempo (metaprograma 4).

En la tabla 5.1 encontrará algunas de las palabras y frases más efectivas para motivar a cada tipo de alumno.

Uso del metamodelo

Recuerde que el metamodelo se usa para que podamos entender mejor el mapa mental del niño: para ir más allá de la comunicación superficial y descubrir la comprensión del mundo que tiene el niño y lo que significan para él los acontecimientos (véase tabla 5.2).

Técnicas procedentes de la terapia Gestalt

El metamodelo se basa en gran medida en la obra de Fritz Perl, el terapeuta Gestalt. El propósito de este método era ayudar a la gente a hacerse más consciente del modo en que interactúa con los demás. Usted puede aplicarlo con niños para ayudarles a comprender sus interacciones con

Tabla 5.1: Lenguaje motivador para los metaprogramas "mentales"

1. Procesamiento		
A gran escala En términos generales...; el punto principal es...; centraos únicamente en...; lo que realmente importa es...; quedaos con...		*A pequeña escala* Concretamente...; el primer paso será...; primero esto y luego aquello; después de esto...; el orden a seguir será..
2. Emparejamiento		
Semejanza Esto es lo mismo que...; semejante a...; igual que antes; como ya sabéis; en común con...; como vimos anteriormente.		*Diferencia* Esto es nuevo, diferente, único; distinto de todo lo que habéis hecho hasta ahora; la primera vez que; por primera vez vais a...
3. Proactividad		
Proactivo Empecemos; poneos ahora mismo con ello; vamos a ello; ¿a qué estáis esperando?; daos prisa; atreveos con esto; meteos de lleno en esto.		*Reactivo* Pensad antes de poneros con ello; debéis entender lo que implica; aseguraos de dar bien el primer paso; ¿tenéis claro cada etapa del ejercicio?
4. Dirección de la motivación		
Consecución Conseguiréis; lograr; alcanzar; entonces podréis; lo que conseguiréis será...; seréis capaces de...; el beneficio será...		*Evitación* Entonces dejaréis de...; impedir; no hará falta que...; no tendréis que...; el problema desaparecera.
5. Foco de la atención		
Interno Depende de vosotros; vosotros decidís; ¿os sentís bien con eso?; podéis considerar...; vosotros sois los que mejor podéis decidir.		*Externo* A tu madre le gustará; yo creo que...; todo el mundo lo prefiere; el otro grupo lo ha hecho realmente bien de la siguiente manera...; todo el mundo se dará cuenta.
6. Estilo de trabajo		
Solo Es cosa tuya; por ti mismo; bajo tu responsabilidad; hazlo todo tú.		*En compañía* Vosotros haréis esto, ellos aquello; podéis hablar, pero haced el ejercicio cada uno por vuestro cuenta.
7. Patrón de convencimiento		
Visual (ver) ¿Puedo mostraros..?; ¿lo veis?; ¿os ha quedado claro?	*Auditivo (oír)* ¿Cómo os suena esto?; ¿qué os dice?; ¿son cosas que os suenan ya?	*Cinestésico (hacer)* ¿Lo habéis cogido?; probad a hacerlo; ¿conectáis esto con aquello?
8. Opciones		
Opciones Esta es vuestra posibilidad para...; estas son las opciones; está en vuestra mano; vosotros decidís; intentadlo de otra manera.		*Procedimientos* Primero..., y luego...; esta es la manera correcta de hacerlo; este es el método más seguro; seguid las instrucciones.

Tabla 5.2: Preguntas de precisión –el metamodelo en uso

Pauta lingüística	Estrategia de clarificación
Supresiones	
Supresiones simples	*Recuperar la información suprimida*
Estoy enfadado.	¿Por qué? ¿Con quién?
No se preocupan por mí.	¿Quién, concretamente, no se preocupa por ti?
Es la mejor profesora.	¿Mejor que quién? ¿Mejor en qué?
Verbos inespecíficos	*Recuperar la conducta*
Me está molestando.	¿Cómo, concretamente, te molesta?
Falta de un índice referencial	*Recuperar el sujeto*
Todo el mundo me odia.	¿Quién, concretamente?
Nominalizaciones	*Volver a transformar el nombre en verbo*
No hay buena comunicación aquí.	¿Quién no está comunicando qué a quién?
Generalizaciones	
Universales	*Poner en cuestión la generalización*
Siempre salgo yo perdiendo.	¿Siempre?
Nunca podría hacerlo.	¿Nunca? ¿Qué pasaría si lo hicieras?
Posibilidades	*Poner en cuestión la imposibilidad*
No puedo hacerlo.	¿Qué te lo impide? ¿Qué pasaría si lo hicieras?
Necesidades	*Poner en cuestión la necesidad*
Tengo que hacerlo.	¿Qué pasaría si no lo hicieras?
Distorsiones	
Adivinación del pensamiento ajeno	*Mostrar el componente de invención*
No le caigo bien, porque...	¿Cómo lo sabes? ¿Qué quieres decir con que no le caes bien?
Ausencia del autor	*Mostrar el autor*
No está bien...	¿Quién dice que no está bien? ¿Según quién?
Vínculos causa-efecto deficientes	*Mostrar las acciones*
Me pone furioso.	¿Cómo concretamente? ¿Qué cosas de las que hace te enfurecen?
Falsas equivalencias	*Poner en cuestión la conexión*
Es una mala profesora, está siempre riñéndome.	¿Que te regañe significa que es una mala profesora?
Presuposiciones	*Descubrir supuestos implícitos*
Si supieras lo difícil que es, no lo harías.	¿Cómo sabes que no lo sé? ¿Qué es exactamente lo que estoy haciendo?

sus compañeros de clase, de modo que puedan elegir experimentar con nuevos modos de conducirse. Una idea fundamental de la terapia Gestalt es que los individuos crecen y se desarrollan, no tanto al intentar ser diferentes, como al hacerse conscientes de lo que son. Por ejemplo, si quiero mejorar mi forma de tomar decisiones, aprenderé más si llego a entender cómo las tomo ahora, que si trato de tomarlas de un modo diferente.

La aceptación de uno mismo es el primer paso en el desarrollo de la inteligencia emocional. El segundo paso es el análisis de nuestro propio uso del lenguaje y, a través de él, el reconocimiento de nuestra manera de interpretar lo que hacemos y lo que nos pasa. Así que el primer paso que usted podría dar con este método es quizá el de estimular a sus alumnos a que reestructuren el modo en que describen los acontecimientos, que repitan lo que han dicho pero cambiando alguna palabra clave. Algunas de las palabras más poderosas a la hora de producir cambios en los mapas mentales de los niños, y con ello en sus conductas, se ofrecen más adelante. Por ejemplo, "En el colegio, *tengo* que… o de lo contrario…" se sustituye por "En el colegio, *prefiero*… porque…".

Al cambiar así nuestro lenguaje cambiamos el foco, de estar orientados al exterior para satisfacer las expectativas de otras personas a estar orientado al interior para apropiarnos de nuestro comportamiento. En la tabla 5.3 se muestran ejemplos de hábitos improductivos de lenguaje y de cómo se podrían reformular.

Uso del modelo Milton y de otras estrategias y guiones "hipnóticos"

Milton Erikson utilizó técnicas lingüísticas que impulsaban al oyente a introducirse en sus pensamientos, mediante la distorsión, supresión y generalización deliberadas de lo que les decía. Recuerde que el lenguaje intencionadamente vago tiene el propósito de permitir que el oyente haga su propia interpretación de las palabras que está escuchando. De ese modo, estará de acuerdo con todo lo que se le diga, porque se trata de *su* interpretación. Erikson estructuraba las oraciones para mejorar el rapport con sus clientes y conducirles a un estado de relajación en el que

pudieran explorar sus problemas mentalmente, redefinirlos y llegar a una posible solución. En la tabla 5.4 se dan ejemplos del tipo de preguntas de que estamos hablando.

Ejemplo de una comunicación vaga de Milton

Bueno, pues cuando ustedes empiecen a leer esto, supongo (y está bien hacer suposiciones de este tipo, de vez… en cuando)… que significa que… están aprendiendo todo lo que necesitan de este libro, porque todo eso… todo lo que puedan aprender… les permite comprender mejor las cosas. Y ustedes pueden, ¿verdad?, aprender, es decir, gracias a la lectura. Y se trata más o menos de lo que necesitaban en este preciso momento, ¿no es así? Quiero decir, mientras sostienen el libro entre sus manos, y leen estas palabras conscientemente, su mente inconsciente está también ahí y puede escucharlas. Y, como esto es así, no es correcto que yo lo diga. Aprenda estas pautas ahora o más adelante. Apréndalas como le parezca, en el orden que sea. ¿Le parece que… es algo que usted puede comprender? Porque Richard Bandler dice que los libros como este se dirigen a nuestra mente inconsciente, más que a la consciente. No es importante si usted empieza a utilizar los guiones que aquí le ofrecemos ahora o más adelante, porque yo sé que usted es un profesor reflexivo, y los profesores reflexivos terminan teniendo éxito. Y la gestión exitosa de la clase es el objetivo de todo profesor, ¿no es cierto?

Instrucciones implícitas

Escuchado en vivo, el ejemplo que acabamos de poner hubiera transmitido ciertas instrucciones implícitas a su mente inconsciente. Los siguientes son ejemplos de comunicación en múltiples niveles para la gestión de la conducta, que usted puede utilizar en su aula. Recuerde que para que la mente inconsciente escuche la instrucción subliminal contenida en la frase hay que señalar o remarcar tal información de alguna manera. Hay varios modos de hacerlo. Puede tratarse de un simple "umm": "¿Por qué no me…umm miráis ahora… mientras vosotros…?".

Tabla 5.3: Cambios lingüísticos de la Gestalt

Estas transformaciones de las pautas lingüísticas forman parte de la estructura del metamodelo, mucho más comprehensiva. Una de las mejores maneras de familiarizarse con este vocabulario es aplicárselo a uno mismo. Puede escuchar a su propio discurso y darse cuenta de qué palabras y expresiones utiliza más frecuentemente. Cuando lo haya hecho, empiece a reformularlas del modo que se muestra en la tabla. Note lo diferente que se siente al decirlas y también las diferencias en la manera en que reaccionan los demás. Puede lograr cambios aún mayores si escucha a su "habla" interna –a las cosas que se dice a sí mismo en situaciones emocionales o de ansiedad. Dese cuenta de las veces que dice cosas tales como "no puedo", "debería", "tengo que", "debo" al hablar acerca de sus propia conducta o capacidades. O cuántas veces expresa en voz pasiva situaciones en que usted no hizo algo.

(Neutro) Es una pérdida de tiempo. Es una pena estar en esta clase.	*cambia a*	(Primera persona del singular) Me parece que estoy perdiendo el tiempo. No me gusta estar en esta clase.
(Segunda persona del singular) Os gustará ir a ver... Aquí no te valoran.	*cambia a*	(Primera persona del singular) Me gusta ir a ver... No me valoran aquí.
(Primera persona del plural) Tenemos que pensarlo. Deberíamos tener más cuidado e ir más despacio.	*cambia a*	(Primera persona del singular) Quiero pensarlo. Me preocupa cometer algún error. Quiero ir más despacio.
"No puedo" No puedo parar. No puedo enfrentarme a él.	*cambia a*	"No lo voy a hacer" No voy a parar. No voy a enfrentarme a él.
"necesito" y "debo" Ahora debo hacer esto. Debo hacerlo bien. Necesito que me ayudes.	*cambia a*	"quiero" Ahora quiero hacer esto. Quiero hacerlo bien. Quiero que me ayudes.
"tengo que" Tengo que llegar pronto.	*cambia a*	"prefiero" Prefiero llegar pronto.
"saber" Sabía que saldría bien. Sé que estará enfadada.	*cambia a*	"imaginar" Me imaginaba que saldría mal. Imagino que estará enfadada.
"pero" Estoy de acuerdo, pero ¿no crees que...? Quiero hacerlo, pero no me dejarán. Me gustaría, pero ahora mismo no puedo.	*cambia a*	"y" Estoy de acuerdo, y pienso que... Quiero hacerlo, e imagino que intentarán impedírmelo. Me gustaría y, sin embargo, no lo voy a hacer ahora mismo.
(Oraciones en voz pasiva) El trabajo no está hecho. No hubo oportunidad de hablar.	*cambian a*	(Oraciones en voz activa) No he hecho el trabajo. No encontré la oportunidad de expresar mi punto de vista.

Tabla 5.4: Las oraciones modelo de Milton –las pautas del metamodelo al revés

Filtro de lenguaje	Oraciones modelo de Milton –las pautas del metamodelo al revés
Supresiones	**Supresiones simples** Frases que necesitan un objeto para tener un sentido completo *Te sientes incómodo...*
	Verbos inespecíficos Verbos que oscurecen la conducta real o la experiencia sensorial *Ya puedes ir cambiando tu comportamiento*.
	Nominalizaciones Verbos convertidos en nombres, acciones tratadas como cosas *Tus* amistades *en esta clase dependen totalmente de tu propio* comportamiento.
	Falta de un índice referencial Frases que necesitan un sujeto concreto para tener un sentido completo *¡Tranquilo! Todo se arreglará*.
Generalizaciones	**Universales** Palabras o expresiones que presuponen que un acontecimiento singular puede extrapolarse a todas las situaciones, tiempos, personas, etc. Cada vez que *empieces a sentirte enfadado, puedes recordar una de las maneras de alterar ese sentimiento, ¿verdad?*
	Posibilidades Frases que definen los límites de las capacidades, elecciones y acciones del hablante, impuestos por sus creencias acerca de los que es o no posible *Francamente, el álgebra es algo que puedes aprender, ahora o en poco tiempo.*
	Necesidades Frases que presuponen una ley no escrita, para el hablante y/o para cualquiera *Sabes que tienes que sentirte bien para seguir asimilando esto.*
Distorsiones	**Adivinación del pensamiento ajeno** Aseverar cosas que se imagina que son reales Sé que tú eres *el tipo de alumno que pone empeño y termina el trabajo*.
	Ausencia del autor Juicios valorativos que omiten quién juzga o quién es juzgado Esto es bueno *porque de ello depende que te vaya bien*.
	Vínculos causa-efecto deficientes Presuposición no demostrada de que afirmar A conduce directamente a afirmar B *Si dominái este tema ahora, en el futuro os será mucho más fácil solucionar otros problemas de matemáticas*.
	Falsas equivalencias Presuposición de que afirmar A es lo mismo que afirmar algo distinto, B *Estás haciendo un buen trabajo ahora, de modo que deben gustarte las matemáticas*.
	Presuposiciones Presupuestos implícitos tras las palabras, asumidos como verdaderos *Me pregunto cómo de rápido aprenderéis este vocabulario*.

O, mejor aún, podría ser un ligero cambio de entonación: un tono más bajo, un cambio en la velocidad del discurso, un ritmo ligeramente más lento. Podría ser puesta entre corchetes mediante una pausa apenas perceptible al comienzo y al final de la instrucción –un hueco ligeramente más largo de lo normal entre sus palabras. O podríamos señalarla visualmente mediante un gesto: mover una mano, señalar con un dedo, asentir con la cabeza, levantar una ceja. Practique y descubra qué método resulta más efectivo para usted y para sus alumnos.

Después del trabajo duro de ayer, vais a… *encontrar la redacción de hoy más fácil*… porque…

Me pregunto si… *estaréis de acuerdo conmigo en que*…

No sé si podéis… *imaginar que hacéis esto fácilmente*…

No digo que vayáis a… *hacer rápidamente el ejercicio*… pero os va a… *parecer más fácil*… de lo que pensáis.

¿No os... *veis a vosotros mismos haciéndolo*?

¿Por qué no… *me miráis ahora*… mientras yo…?

No estoy diciendo que… *todos vais a terminarlo antes de que toque el timbre*… y, sin embargo, cuando vosotros…

Cuando lleguéis a casa quiero que le contéis a alguien… *qué bien habéis trabajado hoy*.

No te estoy diciendo:… *olvida tu enfado ahora mismo*… sino que estoy…

Al margen de lo difícil que pueda parecer, me pregunto cómo… *podréis hacerlo todo*.

No estoy seguro de que… *podáis encontrar otra manera de hacer esto… ¿o sí podéis?*

Por favor, dejad vuestros libros sobre mi mesa para que podáis… *ordenar vuestros pupitres*.

No debéis… *olvidar que puede resultar difícil…*, pero podéis… *intentarlo otra vez*.

No creo que únicamente por escucharme vayáis a… *cambiar ahora mismo la manera de comportaros*… ¿no es así?

Puede que no… *tengáis ahora una idea clara*… de lo que queréis que ocurra.

Estoy convencido de que no… *imagináis que el problema desaparecerá sin más*… cuando vosotros…

No voy a decir que… *es algo fácil de aprender*… sin embargo…

Supongo que no podéis… *imaginaros siendo capaces de resolver esto*… ahora mismo, pero…

No estoy seguro de si… *vais a aprender esto fácilmente*… sin embargo… cuando…

Sospecho que… *serán más fáciles de hacer*… de lo que pensáis.

Aparte de lo difícil que os pueda parecer en este momento, yo os pregunto cómo… *podéis hacerlo fácilmente*…

No pretendo que… *vais a trabajar en esto sin problemas*… a no ser que vosotros…

Volveré en un minuto, pero supongo que… *podéis terminar esto vosotros solos*…

Esta posibilidad de influir en la mente inconsciente pone de relieve el modo en que comentarios del tipo "No seas tonto" o "Qué burro eres" pueden llegar a perjudicar a una mente joven o a erosionar su autoestima.

Un ejemplo de visualización guiada

Los siguientes guiones se limitan a indicar o apuntar un método posible. Usted tendrá que adaptarlos, tanto en el contenido como en el lenguaje, para que encajen con su objetivo y con la audiencia a la que se dirigen. Un principio fundamental es el de conceder a los alumnos el derecho a abandonar la actividad. Otros factores importantes son que haya suficiente espacio y la comodidad, que los alumnos puedan estar sentados confortablemente, con los brazos cruzados, o los brazos sobre

la mesa y la cabeza apoyada sobre ellos. Debe minimizarse el riesgo de interrupción o de ruidos externos. Una música de fondo adecuada puede servir de ayuda a la hora de crear el contexto propicio. Puede grabar sus ensayos en una cinta para probar antes de aplicarlos en clase.

Las visualizaciones guiadas son útiles para preparar a un grupo antes de una lección. Una descripción del proceso, formulada con expresiones del tipo "imaginad que estáis…" seguidas de una descripción sencilla, puede ser muy efectiva. Los ensayos mentales de un proceso recurren a los mismos circuitos neuronales en el cerebro que la ejecución real de ese proceso. Un guión "hipnótico" posible sonaría así:

> Cerrad tranquilamente los párpados y dejad que vuestra mente se dirija a donde quiera. Y pronto podréis… *tomar conciencia de vuestra respiración*… de si es rápida o lenta, profunda o superficial. Simplemente haceos *conscientes de vuestra respiración*, de cómo entra y sale el aire, mientras que… al oírme hablar… sois conscientes de mi voz, y vuestra mente… inconsciente está también alerta y escuchando. Todos sabéis, seguro, que tenemos cinco sentidos a través de los cuales… *podéis aprender cosas nuevas*… pero antes de empezar, pensad en los tres sentidos principales, esos que usáis principalmente cada día para aprender cosas en el colegio, todo el mundo sabe cuáles son…
>
> Me pregunto si hoy os daréis cuenta… de que estáis aprendiendo en un nivel mucho más profundo… de comprensión… Así que será más fácil entender las gráficas (o *cualquier otro contenido que queramos enseñarles*)… porque hoy queréis que todo os salga realmente bien.[1]

1. En el texto original se añade un efecto "hipnótico" intraducible. En el primer y último párrafo del guión aparecen los sonidos "cinco", "cuatro", "tres", "dos" y "uno" para producir el efecto de una cuenta atrás (que conduce al trance hipnótico), mientras que en el último párrafo aparecen de nuevo los mismos sonidos, pero en orden inverso (para salir del trance). El texto del primer párrafo en que ocurre esto es el siguiente: "You know, don't you, that we all have FIVE senses through which… *you can learn new things*... but beFORE we start, you can think of the THREE main senses that we mostly use everyday TO learn in school and which everyONE knows about...". (N. de T.)

Es interesante… que recordéis lo que hay que recordar, y que olvidéis lo que se puede olvidar… No importa si os olvidáis de cosas, no es necesario recordar cosas que podemos olvidar. Vuestra mente inconsciente… recuerda todo lo que necesitáis saber.

Así que, cuando todo el mundo empiece a aprender de verdad, habremos adquirido la información a través de los tres sentidos principales, y en tan sólo cinco minutos hemos acabado.

Técnicas de magia verbal

Estas técnicas describen una gama de reacciones estratégicas ante afirmaciones basadas en una creencia. Están diseñadas para modificar esa creencia. Parten del reconocimiento de que, de cara a conseguir un cambio, muchas veces no debemos centrarnos en el acontecimiento o en la situación real, sino en el *significado* que el alumno le da. De manera que las técnicas siguientes son líneas de ataque sobre los significados ocultos bajo las palabras que el alumno utiliza. Tomadas en su conjunto, forman una completa caja de herramientas que podemos usar al reaccionar a una conducta no deseada que es consecuencia de una creencia determinada.

Por ejemplo, las diferentes respuestas posibles a una afirmación basada en una creencia como "Soy un burro –simplemente no soy capaz de hacer gráficas", podrían ser:

Poner en cuestión la creencia

- ¡Escúchate a ti mismo! ¿Crees que lo que acabas de decir es verdad?
- ¿Creer eso va a ayudarte en los exámenes?
- Dices eso ahora simplemente porque todavía no has captado la idea general.

Encontrar un contraejemplo

- Las gráficas de barras que hiciste ayer estaban muy bien.
- ¿Recuerdas algún otro momento en que te sintieras así? Como, por ejemplo, al aprender a hacerte el lazo de los zapatos… Y ahora sin embargo te los atas fácilmente (utilizando el lenguaje de Milton).

Esto contrarresta la tendencia a fijarse solo en los problemas olvidando los éxitos.

Aplicar la creencia a su sujeto

- ¡Lo que sí es una tontería es creer que eres tonto!

Volver a la creencia contra ella misma incita a reevaluarla.

Aplicar la creencia y la conducta al oyente

- Me cuesta creerlo, ¿así que yo mismo soy un tonto si no puedo enseñarte a hacerlas?

Esto ayuda a poner de relieve las incongruencias en la afirmación del alumno.

Poner a prueba la interpretación de la realidad que hay tras la creencia

- ¿Dónde aprendiste que tener dificultades con algo significa ser tonto?
- ¿Cuándo decidiste que tener dificultades con algo significa ser tonto?

¿Cómo sabe que su afirmación es verdadera? ¿Qué piensan al respecto?

Darle la vuelta a la afirmación

- ¿Cómo es que no poder con las gráficas te convierte en tonto?

Esto le fuerza a pensar si la frase invertida tiene o no sentido, con lo que probablemente captará la falta de sentido de la frase original.

Cambie la escala del problema y altere la perspectiva desde la que lo contempla, de alguna de las maneras siguientes:

1. Generalizando

- Hasta ahora se te han dado bien las matemáticas en general, de modo que pronto entenderás también este tema.

Esto sitúa al problema con las gráficas dentro del contexto más amplio de su éxito con las matemáticas en general.

2. Descendiendo a los detalles

- ¿Qué gráfica concretamente te está pareciendo difícil ahora?

Esto frena su "catastrofismo", su generalización o escalada desde el problema específico a uno global: "No puedo hacer esta gráfica, luego no puedo hacer gráficas –punto final".

3. Cambiando el marco temporal

- Al final del trimestre te preguntarás a qué venía tanto alboroto.

En las matemáticas, como en la vida… ¡todo pasa y se transforma!

4. Usando criterios distintos o un modelo del mundo diferente

- Bueno, tal vez para ti que una persona encuentre dificultades en algo significa que es tonto, pero allí de donde yo vengo lo consideran una buena señal, porque quiere decir que la persona está dando lo mejor de sí.

Esto le ayuda a reevaluar la creencia al proporcionarle un punto de vista alternativo, y plantea la pregunta: "¿Esto es así para todo el mundo?".

Redefinir una de las palabras para cambiar el sentido global

- Ahora te has hecho un lío con esto de las gráficas.

Cambiamos la estupidez por algo mucho más aceptable: estar hecho un lío.

Centrarse en la intención que hay tras la afirmación

- Sé que quieres hacerlo bien en el examen, así que: ¿significa esto que necesitas ayuda extra en este punto?
- ¿Es esta tu manera de manera de decir que estás hecho un lío y quieres que te ayude?
- ¿Es esta tu manera de decir que prefieres hacer otra cosa?

Este tipo de preguntas le fuerza a preguntarse por qué ha dicho lo que ha dicho. ¿Cuál es la intención positiva al decir esto? ¿Qué gana al decirlo?

Atender a las consecuencias de la afirmación

- ¿Qué pasará con tu trabajo en esta clase todo el resto del año si sigues pensando que eres un burro?
- ¿Qué pasará en el examen si continúas pensando que las gráficas son demasiado difíciles?

Intentamos hacerle pensar en lo que pasará si continúa pensando de la misma manera.

Cambiar el tema

- No se trata de si crees que eres un burro ni de estas gráficas; realmente se trata de qué quieres hacer cuando llegues a sexto.

Esto cuestiona la relevancia de la afirmación actual y cambia el asunto en el que hay que centrarse.

Encontrar una metáfora adecuada

- Me parece que las gráficas para ti pueden ser como el fútbol para un marciano que lo viera por primera vez, tratando de averiguar cuáles son las reglas…

La intención es ayudarle a abrirse más a nuevas posibilidades, a medida que aplique la analogía a diferentes aspectos.

Cambiar el nivel lógico

- No eres tonto (afirmación en el nivel de la identidad). Eres un estudiante normal intentando entender cómo se resuelven los problemas con gráficas (afirmación en el nivel de la conducta) y pronto lo habrás conseguido (una nueva capacidad).

Hemos hecho que el estudiante descienda dos niveles desde la *identidad* hasta la *conducta*, y que suba luego un nivel hasta la *capacidad*.

Un modo especialmente efectivo de aplicar estas técnicas es construir una cadena de distintos significados para llegar a una perspectiva positiva:

1. Que digas que las gráficas te hacen sentir tonto me dice que estás trabajando duro para comprenderlas (cambio de significado nº 1)…
2. …y que estés trabajando duro, ¿no significa que estás planteando los problemas de manera inteligente? (cambio de significado nº 2)…
3. … y bien sabes que si tratas seriamente de resolver los problemas, encontrarás la solución tarde o temprano (cambio de significado nº 3)…
4. … de modo que el que me digas que te sientes como un tonto no es tan malo, porque quiere decir que estás trabajando inteligentemente y que encontrarás una solución (significado final).

La cadena ha ido convirtiendo poco a poco "ser tonto" en un equivalente de "trabajar inteligentemente", en este contexto. El haber dado cuatro pasos hace menos probable la resistencia al nuevo significado que si lo hubiéramos intentado mediante una redefinición directa.

Miscelánea de palabras útiles

Utilice las siguientes palabras:

"Intentar". Cuando queremos que *no* tengan éxito en lo que les pedimos.

- Quiero que *intentéis* daros cuenta de lo difícil que es este ejercicio.

El efecto se refuerza si añadimos deliberadamente un lenguaje disparejo o no coincidente:

- *Intentadlo*, quiero que *veáis* si sois capaces (dicho cuando la visión es la modalidad menos usada –es decir, cuando se trata de un aprendiente auditivo o cinestésico).

"No". Ya en la sección dedicada a las instrucciones ocultas llamé la atención sobre el uso de "no". Recuerde que la mente inconsciente no lo procesa, tendiendo a seguir la instrucción que viene a continuación. Esa es la razón por la que yo proponía pedir siempre la conducta que quieres y no la que no quieres. "¡Ve andando!", mejor que "¡No corras!". Sin embargo, podemos hacer que esta tendencia juegue a nuestro favor si usamos cuidadosamente el "no". "No creas que esto va a ser fácil".

"Pero". Aunque hay que tener cuidado con esta palabra. No se limita a preparar al oyente para la expresión de un desacuerdo, sino que le da también tiempo para pensar y preparar el siguiente *round* de conflicto real. La causa de esto es que, en un nivel más profundo, la mente traduce el "pero" como la negación de todo lo dicho anteriormente. "Entiendo lo que dices, pero…" envía el mensaje a la mente inconsciente de que con toda seguridad *no* hemos hecho un esfuerzo por entender. Por consiguiente, podemos utilizarlo a nuestro favor como una conjunción que debilita y niega.

- Puedes pensar que es difícil, pero cuando te haya explicado esto… *te parecerá más fácil*.

"A no ser que". Como reforzador, combinado con una negación.

- No… hagas esto como te dije… a no ser que realmente quieras… tenerlo terminado antes de que suene el timbre.

(El efecto es especialmente fuerte cuando la primera parte de la frase expresa lo que queremos que ocurra, y la segunda el resultado que desea el niño).

"Detenerse". Seguido de una instrucción oculta, como manera de cortar con el curso actual de pensamiento y abrir espacio a algo nuevo.

- *Deteneos un momento*... y… *pensad cómo podría ser*...
- *Deteneos*... e imaginad… que podéis hacerlo fácilmente…

O cuando queramos sonar menos imperativos:

- Si pudierais parar un momento y… pensar que…
- Sólo un momentito… *deteneos*... y decidme: ¿creéis que… *sois capaces de hacerlo*?

"Hacer como si". Es un modo alternativo de contraatacar ante una respuesta del tipo "no puedo".

- Sólo por un momento, haz como si… pudieras… ¿Cómo sería? ¿Cómo te sentirías? ¿Qué pasará... una vez... que puedas hacerlo?

"Todavía". Un modo de referirnos a bloqueos de aprendizaje.

- *Sé que no puedes hacerlo… todavía…*

El "todavía" transmite la idea de que el alumno tiene la capacidad de hacerlo, que solo es una cuestión de tiempo que el bloqueo se supere. ¡Subraya el hecho de que al colegio se va para aprender, y que aprender es un proceso evolutivo, no un suceso único y definitivo!

CUARTA PARTE

¿Qué puedo hacer con lo que he aprendido?

6.

Encajando todas las piezas

El lenguaje utilizado para mejorar la conducta –la neurolingüística en acción en nuestra clase

Quedarse mirando a un árbol para cazar una liebre

Hace muchos años, en China, un cándido niño recibió la orden de su maestro de que saliera a cazar una liebre para la comida. No sabiendo cómo hacerlo, el niño caminaba sin rumbo por el bosque. De repente, el ruido de sus pasos asustó a una liebre, que, saltando desde los matorrales, salió corriendo a toda velocidad. Al pasar por delante de él, giró la cabeza para mirarle, y eso hizo que no advirtiera el tronco de un árbol contra el que se chocó, quedando inconsciente. El niño recogió del suelo a la liebre inconsciente y se la llevó a su maestro. Su éxito y las alabanzas que recibió lo llenaron de orgullo y contento.

La siguiente vez que se le ordenó que cazara una liebre, se dirigió sin dudarlo al árbol donde había cazado a la primera. Se sentó allí a esperar a que otra liebre se golpeara ella sola contra el tronco.

Esperó y esperó... y volvió a casa con las manos vacías.

Y también la tercera vez que se le pidió que cazase una liebre volvió al mismo árbol y se sentó a esperar.

Y la cuarta.

Y todas las demás… solo que nunca más cazó una liebre.

Ese texto fue puesto por escrito por primera vez hace 2.000 años. Adelina Yen Mah incluye una versión en su libro *Mirando el árbol*.

El libro que tiene usted entre sus manos podría compararse con una guía de viajes, con sus mapas y su lista de lugares de interés. Una vez que la leemos, debemos ser capaces de imaginar cómo es el país: los paisajes propios de cada territorio, los lugares que satisfarán nuestra curiosidad acerca de los habitantes y su cultura. Sin embargo, si no pisamos el suelo real, si no exploramos su geografía real ni hablamos con la gente, la guía no es más que un libro. De manera que… explore el territorio y encuentre nuevas vistas.

Resulta fácil para un profesor que haya desarrollado estrategias y técnicas docentes exitosas a lo largo de muchos años seguir confiando plenamente, frente a circunstancias cambiantes, en lo que una vez funcionó. A menudo mantenemos nuestras viejas creencias y conductas ante evidencias que contradicen su verdad o utilidad. ¡El aprecio a los mitos propios es muy humano! Tal vez las ideas y técnicas expuestas en este libro sean nuevas para usted y, por consiguiente, le parezca arriesgado ponerlas en práctica. Pero recuerde: si quiere obtener resultados diferentes, debe hacer algo diferente de lo que actualmente hace. La lectura de este libro supone una decisión por su parte de mejorar la conducta de los alumnos en su aula. Mantenga en su mente esa decisión y trate de aplicar en las interacciones cotidianas con sus alumnos las técnicas aquí descritas. El factor clave es la convicción.

Al comienzo de este libro hice una lista de los principios básicos de la PNL. Todos ellos son ideas que merece la pena sostener al relacionarnos con los demás. Añádales la confianza en sí mismo y la capacidad de experimentar con enfoques diferentes. Entonces el uso estos patrones lingüísticos será una destreza fácil de aprender.

Al llegar al final del libro, surge naturalmente la cuestión de cómo empezar a aplicar estos patrones lingüísticos. Para ello, usted, como todo buen comunicador, querrá componerlo todo y hacer encajar todas las piezas. ¡Recuerde que cada cosa que ha aprendido juega un papel en

el logro de una comunicación efectiva y fluida! Cuanto más practique algunos de los patrones lingüísticos, más capaz será de utilizarlos inconscientemente en el momento adecuado. Según vaya aprendiendo más, los encontrará más fáciles de usar. Y cuanto más los use, mejor los entenderá –en un nivel subconsciente– y creo que eso le hará ser más efectivo.

No me refiero únicamente a sus destrezas lingüísticas. Me refiero sobre todo al incremento de su efectividad en la gestión del aula. En *Ayudando al cliente*, John Heron afirma:

> Del mismo modo que los ejercicios artificiales en un gimnasio fortalecen la musculatura y la capacitan para un trabajo físico en el mundo real, los ejercicios conductuales artificiales fortalecen nuestra "musculatura" psicológica y la capacitan para las interacciones con otras personas en la vida real.

Heron recomienda que en el entrenamiento de las capacidades de relación humana, imitemos el entrenamiento deportivo. Tonificamos determinados grupos musculares mediante ejercicios específicos y, antes de cada sesión de entrenamiento, llevamos a cabo ejercicios de estiramiento muscular. De manera semejante, antes de las sesiones prácticas de destrezas psicológicas deberíamos realizar ejercicios de calentamiento y estiramiento. Caliente y estire los "músculos" lingüísticos de su cerebro. Lo primero que puede hacer es una actividad privada, interna: recurra a las técnicas para lograr un estado emocional positivo que se describen en los ejercicios de rastreo (3.2) y de centramiento (capítulo cinco).

O podría identificar su lenguaje interno y utilizar las preguntas de la tabla 5.2 para hacer frente a su propio diálogo interno –y cambiarlo.

También puede elegir una de las creencias de la PNL acerca de la conducta, la que le parezca más difícil de aceptar. "Póngala a prueba" durante una semana. Actúe *como si* estuviera convencido de su verdad y preste atención a los resultados. Luego vuelva a considerar su vieja creencia.

A continuación, cuando se sienta ya con ánimos de ejercitarse con público, elija una clase con la que tenga ya una buena relación en general, para poder practicar la técnica en un medio relativamente "seguro". Al adquirir y utilizar nuevas destrezas, el éxito en el primer paso es vital. Asegúrese de optimizar su éxito al comenzar a experimentar con los modelos lingüísticos.

En segundo lugar, planifique el uso de una sola estrategia cada vez, y espere a que se presente una situación que le parezca apropiada para una intervención de ese tipo. Después, registre el nivel de efectividad de la intervención y las diferencias entre lo que ha conseguido y lo que esperaba conseguir, dada su experiencia previa en situaciones de ese tipo. Solo cuando se sienta cómodo con esa destreza, empiece a experimentar con otras y en otras clases. Las ideas y teorías que aquí se presentan son el resultado de la experimentación práctica con distintas personas en una amplia variedad de contextos. Ahora se ofrecen como ideas que deben ser comprobadas en un aula. Es usted quien debe explorar sus aplicaciones y decidir qué beneficios tienen sobre su vida personal y profesional. Así que, por favor, experimente. Hay muchos pequeños experimentos que usted puede llevar a cabo para desarrollar sus destrezas.

Experimento 1

Puede empezar con los predicados preferidos. Elija a un niño o más (o a uno o más colegas) y escuche cuidadosamente a lo largo del tiempo qué palabras utiliza. Trate de identificar cualquier inclinación hacia un lenguaje visual, auditivo o cinestésico. Una vez que lo haya identificado, elija a alguien con una modalidad preferida diferente de la que usted tiene, y experimente con su habilidad para acompasarse o emparejarse con los patrones lingüísticos de esa persona. Luego puede utilizar con ella un lenguaje deliberadamente desacompasado o desparejado, para notar cómo se modifica la relación.

Experimento 2

Puede hacer el mismo tipo de experimento identificando el metaprograma de los alumnos o compañeros seleccionados. Del mismo modo que en el anterior experimento, una vez que haya identificado los metaprogramas de uno o dos de ellos, comience por ajustar su propio lenguaje para acompasarlo con el de ellos, mejorando el rapport y la motivación. Puede utilizar preguntas como:

- "Imagina que hoy fueras a cambiar de colegio (o de asignatura). ¿Por qué lo harías?" (Metaprograma 4 de evitación/consecución). Atienda a lo que viene después del "porque…". Le proporcionará la dirección: bien sea de *evitación* de algún aspecto de este colegio, bien sea de *consecución* de algo deseable en otra parte.
- "¿Cómo sabes que lo has hecho bien en una clase?" (Metaprograma 5, interno/externo). ¿Contestan con una afirmación relativa a un sentimiento (interno) o aluden a la aprobación externa?

Experimento 3

Al hablar con uno o más alumnos de su clase, intente observar sus movimientos oculares. Comience con aquellos alumnos que llevan a cabo de manera natural movimientos muy evidentes, para que resulte más fácil para usted. Tenga unas cuantas preguntas preparadas cuyo objetivo sea el de provocar el recuerdo visual, la imaginación visual, el diálogo interno, etc. Puede comprobar si las ideas expuestas en este libro sobre los movimientos oculares se cumplen en su clase. Fíjese en si algún alumno zurdo presenta el comportamiento inverso a este respecto. Intente ir afinando su habilidad para captar movimientos cada vez menores.

Experimento 4

Cuando haya adquirido suficiente práctica con la destreza anterior, utilícela para averiguar la estrategia que sigue un alumno o un colega a la hora de tomar decisiones. Empiece con la pregunta: "¿Cómo lo haces?"

o "¿Cómo sabes cuándo tienes que…?". Observe sus ojos y atienda a sus palabras. Puede investigar en un nivel más profundo con preguntas tales como: "¿Y qué pasa entonces?" o "¿Qué pasa después?" o "¿Qué es lo que te hace saber que ya te has decidido?" (Esta es una técnica bastante sofisticada. Le recomiendo que lea algo más acerca de ella en un libro de PNL más exhaustivo).

Experimento 5

Intente recordar a un alumno al que alguna vez haya descrito, a usted mismo o a un colega, utilizando juicios evaluativos o nominalizaciones: "Es un alumno difícil…"; "Es muy temperamental…"; "Busca llamar la atención…". A continuación, trate de recordar el acontecimiento o acontecimientos que le movieron a recurrir a esa etiqueta. Anote por escrito las conductas que realmente tuvieron lugar, utilizando para ello únicamente descripciones sensoriales. Es decir, ¿qué fue lo que usted observó?

Ser capaz de construir descripciones observacionales no evaluativas es una destreza fundamental a la hora de proporcionar un feedback que el receptor perciba como tal. Es la base de la comunicación no violenta de Marshall Rosenberg. Y es la forma más elevada de inteligencia según el filósofo indio Krishnamurti.

Experimento 6

Intente pillarse a sí mismo utilizando alguno de sus típicos impulsores u "operadores modales de necesidad" (O.M.N.): "Tengo que hacer X antes de Y"; "Debería ir a las reuniones…"; "Tengo que ser puntual…". Muchos de ellos indican que nos hemos impuesto, de manera poco realista, estándares demasiado altos: "¡Debo ser un profesor perfecto, al mismo tiempo que soy una madre perfecta… y una esposa perfecta!". Si identifica algún estándar de este tipo, reescríbalo de un modo más realista, de un modo en que podamos tener más éxito al tratar de cumplirlo. Luego escríbase un diálogo interno alternativo para repetírselo cada vez que se coja a sí mismo cayendo en la trampa del enunciado original:

- O.M.N.: "Al explicar ciencias naturales, debo conocer siempre aquello de lo que hablo".
- Estándar realista: Incluso los mejores científicos "tienen una robusta conciencia de su propia ignorancia" (son palabras del físico americano y Premio Nobel Richard Feynman).
- Nuevo diálogo interno: "No pasa nada por no saberlo todo en ciencias: por definición, la ciencia es el arte de investigar lo desconocido. De vez en cuando, puedo convertirme en investigador con mis estudiantes".

¿Cómo serían las cosas si realmente llegamos a creernos nuestro nuevo enunciado? Incluso si no lo consigue, puede actuar como si lo hiciera. Adopte una postura física acorde con el enunciado, como si realmente estuviera convencido de ello, y repítaselo de nuevo. Note cómo se siente ahora.

Puede repetir este tipo de ejercicio con otras partes del metamodelo. Por ejemplo, con las falsas equivalencias:

- "Si me equivoco en la clase de ciencias, los alumnos pensarán que soy un mal profesor".
- Estándar realista: Equivocarse es humano.
- Nuevo diálogo interno: "Mi valor como profesor no depende de mis conocimientos de ciencias".

O podría hacer el ejercicio utilizando vínculos causa-efecto. De hecho, puede hacer ejercicios semejantes para cualquiera de las categorías del metamodelo.

Experimento 7

Piense en un problema que tenga actualmente y escriba una descripción del problema en una sola frase. A continuación, reformúlela como si fuese una oportunidad. Durante un día, anote cada "problema" que le

vaya surgiendo y luego escriba una reformulación positiva. (Esto puede resultar mentalmente agotador, así que ¡con un día es suficiente!)

Experimento 8

Cuando un compañero suyo exprese alguna pequeña queja acerca de usted, o de un alumno, del colegio, o de la vida en general, intente en ese mismo momento construir una reformulación positiva de su queja. Advertencia: no se exceda al hacer esto, o podría ganarse la reputación de eterno optimista entre sus compañeros.

Experimento 9

Piense en una situación en que usted quiere hacer mejorar a un alumno. Encuentre una metáfora que pudiera utilizar con ese niño, para lograr, sin necesidad de verbalizar el mensaje explícitamente, el objetivo que usted busca. Procure tener claro el objetivo que busca, y elija un estilo de narración adecuado al estudiante. Asegúrese de que cada elemento de la situación real tiene su equivalente en la metáfora que ha construido. En el momento de contar la metáfora, puede usar el lenguaje abstracto de Milton para generar inicialmente un estado mental receptivo a las instrucciones implícitas. Fíjese en los efectos a lo largo del tiempo.

Experimento 10

Supongamos que escucha a un estudiante que, en un momento determinado, profiere un enunciado fuerte de creencia ligado a una "lógica errónea" tal como: "Eres un mal profesor, porque dices cosas malas". Practique con las estrategias de magia verbal para cambiar esa creencia y permitir salir al alumno de la caja en que está encerrado. Con la práctica se vuelve más fácil. ¡De modo que practique cada vez que tenga oportunidad! No digo que vaya a tener un éxito total la primera vez, pero cuanto más practique, más probabilidades tiene de provocar un cambio.

Experimento 11

Escriba usted mismo unos cuantos guiones de visualización, o ensayos mentales, que pudiera utilizar para empezar una clase. Deben estar diseñados para exponer a la clase los objetivos futuros de aprendizaje de esa sesión. Para ello, pedirá a los alumnos que se imaginen el resultado final y cómo se sentirán ellos cuando lo alcancen con éxito.

Experimento 12

Escriba usted mismo unos cuantos guiones de relajación que pudiera utilizar al final de una clase para ayudar a los alumnos a procesar lo que han aprendido (y para ponerlos en un estado propicio para la siguiente lección).

Se necesita un poco de tiempo para acostumbrarse a estas maneras de hablar y trabajar. Pero seguro que usted puede seguir adelante y aplicar lo que aprenda por medio de estos experimentos de un modo que le resulte cómodo y natural.

Reglas generales del compromiso

El consejo de Philip Waterhouse (1990) acerca de cuál es el mejor modo de hablar a los estudiantes sigue siendo válido hoy en día: "Sea simple; sea breve; sea humano". Aunque en general es una buena máxima, usted ya sabe que podemos conseguir buenos efectos apartándonos de las dos primeras partes, siempre que lo hagamos deliberadamente y con una intención positiva, como en el caso del modelo de Milton. A la tercera parte siempre deberán adherirse los profesores. Waterhouse hizo otras propuestas, que coinciden con los enfoques lingüísticos de la PNL:

- Utilice nombres concretos y conductuales, en vez de abstractos (nominalizaciones).
- Hable en voz activa, mejor que en voz pasiva.
- Utilice frases directas, en lugar de circunloquios.
- Céntrese en el estudiante y su comportamiento.

Con el conocimiento obtenido de la aplicación de los principios de la PNL en clase, podemos ahora ampliar y concretar estas directrices del modo siguiente:

Escuche su lenguaje

Recuerde que los diferentes aspectos del lenguaje de un alumno le proporcionan a usted distintos conjuntos de pistas para descubrir cuál es su modo de pensar. ¿Qué predicados contiene: visuales, auditivos, cinestésicos o neutrales? ¿Se ven reforzados estos predicados por el tono de voz del niño, la velocidad con la que habla, sus gestos, su respiración, etc.? ¿Cuál es la ansiedad principal que se expresa a través de esa conducta?

¿En qué nivel lógico está situado el lenguaje? Por ejemplo:

- Comunidad: Este colegio es patético, por obligarnos a hacer cosas estúpidas como las gráficas.
- Identidad: Soy un inútil con las gráficas.
- Creencias/valores: Nunca aprenderé a hacer las gráficas. / No son importantes, ¿cuándo en la vida volveré a necesitar las gráficas?
- Capacidad: Ni siquiera sé por donde empezar a hacer una gráfica.
- Conducta: Cuando he dibujado una gráfica todo me ha salido mal / torcido.
- Entorno: Esta clase es demasiado ruidosa / hace demasiado calor / hay demasiada gente (como para dibujar gráficas).

Actúe como quiera/necesite que actúen con usted

Uno de los primeros libros que leí fue *Los niños del agua*, de Charles Kingsley. Desde entonces, he recordado siempre al personaje de *Mrs. Doasyouwouldbedoneby* (la señora "Hazloquequerríasquetehiciesen"), y he pensado que un nombre así constituía una buena máxima para la vida. Aunque me ha prestado, por lo general, un buen servicio, ahora sé

que una directriz aún mejor para mejorar las relaciones con otras personas es la de tratar a los otros como *ellos* quieren que se les trate. ¡Después de todo, como ser humano único, soy probablemente la única persona en el mundo que quiere ser tratada exactamente de la manera en que yo quiero ser tratado! Teniendo esto en mente, un prerrequisito de la gestión de la conducta es el desarrollo de la habilidad para recabar información, esto es, el perfeccionamiento de nuestra agudeza perceptiva para lo que hace diferente y única a la otra persona. Se trata de reconocer y usar los metaprogramas esenciales que esa persona usa para vivir en el mundo.

¡Diga lo que quiere que sea!

Dé instrucciones positivas, no negativas. Todos sabemos que cualquier orden que comience por un "no" es una invitación a la mente inconsciente para hacer precisamente lo que sigue a esa negación. Los psicólogos nos han enseñado que la mente subconsciente es incapaz de procesar la palabra "no" conscientemente. Primero tiene que considerar y traer a la parte consciente de nuestro cerebro lo que vaya a continuación de esta palabra utilizada en exceso. Esta es la razón de que la acción se adapte a las palabras que vienen *después* del "no", y que la conducta que justamente queríamos evitar aparezca más adelante –y que aparezca para nosotros como un desafío. De modo que esta regla de oro significa que debemos dirigir a nuestros alumnos hacia la conducta que queremos verles llevar a efecto: "Jane, quiero que vuelvas a tu mesa", mejor que "Jane, no des vueltas por el aula".

No obstante, como todo padre de un niño de corta edad sabe, el "no" es una manera excelente de darle al niño una instrucción. Este método de "psicología negativa" de los padres de niños pequeños puede aplicarse a niños de más edad haciendo preceder una negación a la instrucción de lo que queremos que hagan: "No pienses que va a ser fácil". La mente inconsciente tiende a obedecer a la frase que va después del "no". Puede

encontrar más ejemplos de estos patrones lingüísticos en la sección sobre las instrucciones implícitas del capítulo cinco.

"No se trata de lo que decimos, sino de cómo lo decimos"

A pesar de que he estado insistiendo en que lo que decimos es importante, esta frase extraída de una canción es una verdad comúnmente aceptada, porque el tono de voz, como es sabido, habla directamente a las emociones. Hablar en un tono de voz duro y cortante a niños que sean auditivo-tonales elevará muy probablemente sus niveles de ansiedad y reducirá su autoestima, con mucha mayor fuerza que si se trata de niños que utilicen los otros sistemas. Sin embargo, podemos ampliar esta máxima para incluir no solo nuestro tono de voz, sino también la elección de vocabulario y sintaxis que hagamos.

Construya sus oraciones cuidadosamente. Incorpore las presuposiciones y luego añada las entonaciones que le proporcionarán la respuesta que desea. La manera más efectiva de dirigir la conducta de los niños es elegir las palabras correctas, y expresarlas en un tono positivo, confiado y expectante, respaldándolo por medio de un lenguaje corporal y una expresión facial congruentes con él.

Las diferentes técnicas lingüísticas se usan para controlar la conducta actual del niño y conducirle a una nueva. Generalmente, esto se hace según los pasos siguientes:

1. Lenguaje limpio o no violento y las preguntas del metamodelo para captar y describir el problema de conducta;
2. Lenguaje metafórico para abrir el mapa mental del niño con respecto al problema y guiarle hacia las posibilidades de nuevas conductas;
3. El modelo Milton para crear e instalar las nuevas conductas en la mente del niño.

Enunciados negativos y positivos

Las maneras en que los profesores gestionan la clase lingüísticamente pueden clasificarse en seis tipos de estrategias, que incluyen alguna forma de descripción positiva o negativa de la conducta. Estas estrategias están en distintos niveles de efectividad.

Si definimos "positivo" como un descriptor de una conducta deseada, y "negativo" como el de una conducta indeseada, entonces tenemos:

1. *Solo negativo*

Hay mucho ruido en esta aula.

Un enunciado solo negativo reduce los niveles de energía y eleva los sentimientos negativos, con lo que no es una estrategia recomendable.

2. *Positivo seguido de un negativo*

Quiero que me escuchéis –hay demasiado ruido en esta aula.

Los alumnos recordarán más la última parte de lo que ha dicho que la primera, de modo que es una estrategia a evitar.

3. *Negativo seguido de un positivo*

Hay demasiado ruido en esta aula –quiero que me escuchéis.

Esta es una técnica eficaz si la clase no es consciente de que su comportamiento es inadecuado y si el enunciado negativo es pronunciado en un tono de voz calmado, acompañado por un lenguaje no verbal neutro.

4. *Solo positivo*

Necesito que haya más silencio.

Una técnica realmente buena si usted ya tiene una buena relación con el grupo.

5. *Positivo seguido por un enunciado aún más positivo*

Estáis trabajando bien y en silencio, ahora necesito más silencio todavía.

Elogiar lo que están haciendo y conducirlos a un logro aún más ambicioso.

6. *Bocadillo (positivo, seguido de negativo y finalmente positivo otra vez)*

Habéis trabajado realmente bien –aunque ahora hay mucho ruido en el aula, y necesito que haya un silencio casi total.

Con esto elevamos los niveles de energía y nos dirigimos a las dos mentes, la consciente y la inconsciente.

¿Conoce usted cuál o cuáles de estas estrategias utiliza?

Para concluir

No espero que usted recuerde al principio todo lo que ha leído. Pero, como ya sabe, hemos estado hablando de modelos, y usted puede experimentar con ellos. Las técnicas lingüísticas de la PNL son herramientas de comunicación tremendamente poderosas. Cambian sus conversaciones sutilmente, casi inconscientemente, consiguiendo con ello que nuestros alumnos tengan un mejor comportamiento. No sé si usted se da cuenta de que, tras la lectura de este libro, ya conoce, en un nivel inconsciente, más de lo que cree.

Puede que se pregunte cómo utilizará lo que ha aprendido. Se sorprenderá gratamente cuando descubra lo fácil que le resulta aplicar estas ideas y técnicas en el trato con sus alumnos.

Tal vez sea capaz, o tal vez no, de representarse a usted mismo en el futuro haciendo uso de estas técnicas. No tiene por qué tratarse de una imagen clara y completa. Pero probablemente esté ahí disponible cuando quiera recurrir a ella. O puede que usted encuentre algún otro modo de integrar estas técnicas en su labor docente. Puede que imperceptiblemente comience a usarlas sin ningún esfuerzo especial. No importa cuál de ellas aplica o si las aplica tal como yo las he expuesto aquí. Encuentre su propia manera. Todas las maneras son beneficiosas, siempre que lo hagamos por el bien de nuestros estudiantes.

Bibliografía

ANDERSON, J., 1993, *Thinking, Changing, Rearranging*, Metamorphous Press, Portland, Oregón.

APTER, T., 1997, *The Confident Child*, W.W.Norton. Nueva York. (Traducción española: *El niño seguro de sí mismo*, EDAF, Madrid, 1999).

BALBERNIE, R., 1998, *Infant-Parent Psychotherapy and Infant Mental Health: A Strategy for Early Intervention and Prevention*, Severn NHS Trust, Gloucester.

BERLINER, D. y CASANOVA, U., 1993, *Putting Research to Work in Your School*, SIRI/ Skylight, Arlington Heigths, Illinois.

BLACKERBY, D.A., 1996, *Rediscover the Joy of Learning*, Succes Skills, Oklahoma City, Oklahoma.

BODENHAMER, B. G. y HALL, L. M., 1997, *Figuring Out People: Design Engineering with Meta-Programs*, Crown House Publishing, Carmarthen, Gales.

BRYNER, A. y MARKOVA, D., 1997, *An Unused Intelligence: Physical Thinking for 21st Century Leadership*, Conary Press, Berkeley, California.

CANTER, L. y CANTER, M., 1992, *Asertive Discipline. Positive Behaviour Management for Today's Classroom*, Canter & Associates, Santa Mónica, California.

CARTER, R., 1998, *Mapping the Mind*, Weidenfield and Nicolson, Londres. (Traducción española: *El nuevo mapa del cerebro*, RBA Integral, Barcelona, 2002).

CSIKSZENTMIHALYI, M., 1996, *Creativity: Flow and the Psichology os Discovery and Invention*, Harper Collins, Nueva York. (Traducción española: *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Paidós, Barcelona, 1998).

CURRY, N.E. y JONSON, C.N., 1990, *Beyond Self Esteem*, The National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C.

De Bono, Edward, 1982, *Lateral Thinking for Management: A Handbook*, Pelican Books, Middlesex, Inglaterra.

Dhority, L., 1991, *The ACT Approach: The Use of Suggestion for Integratve Learning*, Gordon and Breach Science Publishers.

Dilts, R., 1990, *Changing Belief Systems with NLP,* Meta Publications, Capitola, California. (Traducción española: *Cómo cambiar creencias con la PNL*, Editorial Sirio, Málaga, 1997).

Dilts, R., 2001, *Sleight of Mouth*, Meda Publications, Capitola, California. (Traducción española: *El poder de la palabra*, Urano, Barcelona, 2003).

Dreikurs, Rudolf, 1984, *Child Guidance and Education Collected Papers*, Adler School of Professional Psychology.

Dryden, G. y Vos, J., 1994, *The Learning Revolution*, Accelerated Learning Systems, Aylesbury, Bucks.

Elton, Lord, 1989, *Discipline in School*, Report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton HMSO, Londres.

Gardner, H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Nueva York. (Traducción española: *Inteligencias múltiples*, Paidós, Barcelona, 1995).

Glasser, W., 1998, *Choice Theory in the Classroom*, Harper Perennial, Nueva York.

Gordon, G., 1996, *Managing Challenging Children*, Prim-Ed Publishing, Greenwood Western Australia.

Grinder, M., 1991, *Righting the Educational Conveyor Belt*, Metamorphous Press, Portland, Oregón.

Haddawy, H. (traductor), 1990, *The Arabian Nights*, M. Mahdi (ed.), W W Norton & Co., Nueva York. (Versión castellana: *Las mil y una noches. Antología*, Alianza Editorial, Madrid, 2006).

Hall, L.M., y Bodenhamer, B.G., 1997, *Mind-Lines: Lines for Changing Minds –The Magic of Conversation Reframing*, ET Publications, Grand, Junction, Colorado.

Hannaford, C., 1995, *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*, Great Ocean Publishing, Arlington, Vancouver.

Hayes, D., 1998, *Effective Verbal Communication*, Odre & Stoughton, Londres.

Hein Piet, 2002, *Collected Grooks I*, Borgen Forlag, Copenhague, Dinamarca.

Heron, J., 1989, *The Facilitator's Handbook*, Kogan Page, Londres.

Hill, F. y Parsons, L., 2000, *Teamwork in the Management of Emotional Behavioural Difficulties*, David Fulton, Londres.

Holt, J., 1964, *How Children Fail*, Pitman, Nueva York.

Hook, P. y Vass, A., 2000, *Confident Classroom Leadership*, David Fulton, Londres.

Instituto Arbinger, 2000, *Leadership and Self-Deception: Getting Out of the Box*, Berrett-Koestler, San Francisco, California.

Jacobsen, S., 1983, *Meta-Cation: prescriptions for some ailing educational processes*, Meta Publications, Cupertino, California.

Jasmine, J., 1996, *Teaching with Multiple Intelligences*, Teacher Created Materials, Westminster, California.

Jensen, E., 1994, *The Learning Brain*, Turning Point Publishing, San Diego, California. (Traducción española: *Cerebro y aprendizaje*, Editorial Narcea, Madrid, 2004).

Jensen, E., 2000, *Music with the Brain in Mind*, Brain Store Inc, San Diego, California.

Kazantzakis, Nikos, 1952, 2000, *Zorba The Greek*, FF Classics, Faber and Faber, Londres. (Traducción española: *Zorba el griego*, Ediciones Carlos Lohle, Buenos Aires, 1973).

Kilman, K.W., 1992, "Conflict and Negotiation Processes in Organisations, en: *Handbook of Industrial and Organisational Psychology*, segunda edición, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.

Kinder, K. y otros, 1999, *Raising Behaviour: A School View*, NFER, Slough.

Kingsley, Charles, 1995, *The Water Babies*, Puffin Classics. (Traducción española: *Los niños del agua*, Rey Lear Editores, 2007).

Lawley, J. y Tompkins, P., 2000, *Metaphors in Mind: Transformation Through Symbolic Modelling*, Developing Company Press, Londres.

Le Doux, J., 1999, *The Emotional Brain*, Phoenix, Londres. (Traducción española: *El cerebro emocional*, Ariel-Planeta, Barcelona, 1999).

Lewis, N., 1994, *The Book of Babel: Words and the Way We See Things*, Viking, Londres.

Lozanov, G., 1979, *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*, Gordon and Breach Publishers, Nueva York.

MacGrath, M., 1998, *The Art of Teaching Peacefully: Improving Behaviour and Reducing Conflict in the Classroom*, David Fulton Publishers, Londres.

Maines, B. y Robinson, G., 1991, *Teacher Talk*, Lucky Duck Publishing, Bristol.

McCarthy, B. y Morris, S., 1995, *4-MAT in Action:Simple Units for Grades 7-12*, About Learning Inc, Chicago.

McDermott, I. y Jago, W., 2001, *The NLP Coach*, Piatkus, Londres.

Mills, R.W., 1980, *Classroom Observation of Primary School Children*, Unwin Educational Books, Londres.

Montgomery, D., 1989, *Managing Behaviour Problems*, Hodder & Stoughton, Londres.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), 1999, *All Our Futures: creativity, culture and education*, publicado por el Department for Education and Skills, Sudbury, Suffolk.

PINKER, S., 1994, *The Language Instinct: A New Science of Language and Mind*, Penguin, Londres. (Traducción española: *El instinto del lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1995).

POLYANI, M., 1967, *The Tacit Dimension*, Rotledge, Londres.

PORTER, L., 2000, *Behaviour in Schools: Theory and Practice for Teachers*, Open University Press, Buckinghamshire.

RICHMOND, P., 1970, *An Introduction to Piaget*, Routledge & Kegan Paul, Londres. (Traducción española: *Introducción a Piaget*, Editorial Fundamentos, Madrid, 1993).

ROGERS, W. A., 1992, *Managing Teacher Stress*, Pitman, Londres.

ROGERS, W., 1994, *Behaviour Recovery: A Whole School Programme for Mainstream Schools*, Longman, Harlow, Essex.

ROSENBERG, M., 1999, *Non-Violent Communication: A Language of Compassion*, PuddleDancer Press, Encinitas, California. (Traducción española: *Comunicación no violenta*, Urano, Barcelona, 2000).

SENGE, P., 1994, *The Fifth Discipline Fieldbook*, Nicholas Brealey Pub, Londres. (Traducción española: *La quinta disciplina*, Editorial Granica, Buenos Aires, 1994).

SENGE, P. y otros, 2000, *Schools That Learn*, Nicholas Brealey, Londres. (Traducción española: *Escuelas que aprenden*, Editorial Norma, 2006).

SHARRON, H. y COULTER, M., 1994, *Changing Children's Mind: Feuerstein's Revolution in the Teaching of Intelligence*, Imaginative Minds, Birmingham.

SHARVET, S.R., 1997, *Words that Change Minds: Mastering the Language of Influence*, Kendall Hunt, Dubuque, Iowa.

SHAW, S. y HAWKES, T., 1998, *Effective Teaching and Learning in the Primary Classroom: A Practical guide to Brain Compatible Learning*, The SERVICES Ltd., Leicester.

SKLARE, G.B., 1997, *Brief Counseling that Works: A Solution-Focused Approach for School Counsellors*, Corwin Press, Thousand Oaks, California.

STEWART, P., 2002, My Best Teacher. *Times Educational Supplement*, 29 marzo.

VYGOTSKY, L.S., 1962, *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts. (Traducción española: *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona, 1995).

WATERHOUSE, P., 1990, *Classroom Management*, Network Educational Press, Stafford, Reino Unido.

WILBER, K., 2001, *A Brief History of Everything*, Shambhala Publications, Boston. (Traducción española: *Breve historia de todas las cosas*, Editorial Kairós, Barcelona, 1997).

YEN MAH, A., 2000, *Watching The Tree*, Harper Collins, Londres.



Aprender a ser

Directora de la colección: Mª Rosa Buxarrais

La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales, por Mª Rosa Buxarrais

Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual, por Montserrat Payá Sánchez

Programas de educación intercultural, por Mª Auxiliadora Sales Ciges y Rafaela García López

Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento, por Begoña Gros (Coord.)

Educar para el futuro: Temas Transversales del currículum, por José Palos Rodríguez

Individuo, cultura y crisis, por Héctor Salinas

Ciudadanía sin fronteras, por Santiago Sánchez Torrado

El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela, por Miquel Martínez

Crecimiento moral y filosofía para niños, por Félix García Moriyón (Ed.)

Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global, por José Tuvilla Rayo

Educación para la construcción personal. Un enfoque de autorregulación en la formación de profesores y alumnos, por Jesús de la Fuente

Diálogos sobre educación moral, por John Wilson y Barbara Cowell

Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores, por Agustí Corominas i Casals

Educación infantil y valores, por Ester Casals y Otília Defis (Coord.)

El educador como gestor de conflictos, por Marta Burguet Arfelis

Educando en valores a través de "ciencia, tecnología y sociedad", por Roberto Méndez Stingl y Àlbar Álvarez Revilla

La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política, por Fernando Bárcena, Fernando Gil y Gonzalo Jover

El diálogo. Procedimiento para la educación en valores, por Ginés Navarro

Inteligencia moral, por Vicent Gozálvez

Historia de la educación en valores. Volumen I, por Conrad Vilanou, Eulàlia Collell-demont (Coords.)

La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral, por Ana María Salmerón Castro

La educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil. (Análisis comparado de las propuestas administrativas y formación del profesorado), por Fernando Gil Cantero

Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria, por Mª Victoria Trianes Torres y Carmen Fernández-Figarés Morales

Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Tomo I, por Rafael Yus Ramos

Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Tomo II, por Rafael Yus Ramos

Racismo en tiempos de globalización: una propuesta desde la educación moral, por Enric Prats

Historia de la educación en valores. Volumen II, por Conrad Vilanou, Eulàlia Collell-demont (Coords.)

Educar en la sociedad de la información, por Manuel Area Moreira (Coord.)

Educarción para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula, por Ángel Latorre Latorre y Encarnación Muñoz Grau

El niño y sus valores. Algunas orientaciones para padres, maestros y educadores, por Carme Travé i Ferrer

El libro de las virtudes de siempre. Ética para profesores, por Ramiro Marques

Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo, por Mª Pilar Vinuesa

Formación ética básica para docentes de secundaria. Propuestas didácticas, por Gustavo Schujman

La educación intercultural ante los retos del siglo XXI, por Marta Sabariego Puig

La mediación: un reto para el futuro. Actualización y prospectiva, por Juan José Sarrado Soldevila y Marta Ferrer Ventura

La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto, por Miquel Martínez Martín y Amèlia Tey Teijón (Coords.)

Mi querida educación en valores. Cartas entre docentes e investigadores, por Francisco Esteban Bara (Coord.)

Cómo orientar hacia la costrucción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes, por María Luisa Rodríguez Moreno

Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales, por Mª. Inés Massot Lafon

Estrategias para filosofar en el aula. Relatos breves para la reflexión, por Isabel Agüera Espejo-Saavedra

La dimensión moral en la educación, por Larry P. Nucci

Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad, por Francisco Esteban Bara

La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos, por María del Pilar Zeledón Ruiz y María Rosa Buxarrais Estrada (Coords.)

Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas, por José Tuvilla Rayo

Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela, por Begoña Gros (Coord.)

Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas, por Mª Luz Lorenzo

Mensajes a padres. Los hijos como valor, por Isabel Agüera

Educar con "co-razón", por José María Toro

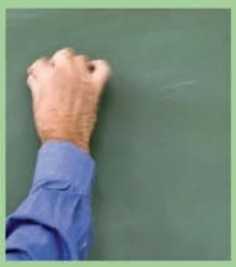
¡Quiero chuches! Los 9 hábitos que causan la obesidad infantil, por Isaac Amigo y José Errasti

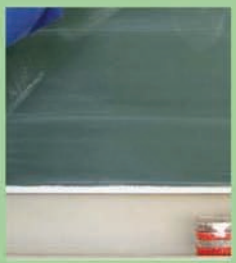
Convivir en Paz: La metodología apreciativa. Aproximación a una herramienta para la transformación creativa de la convivencia en Centros Educativos, por Salvador Auberbi

La educación ética en la familia, por Rafaela García López, Cruz Pérez Pérez y Juan Escámez Sánchez

El poder de las palabras. El uso de la PNL para mejorar la comunicación, el aprendizaje y la conducta, por Terry Mahony

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres de RGM, S.A., en Urduliz,
el 9 de marzo de 2009.





EL PODER DE LAS PALABRAS

El poder de las palabras se centra en el uso de modelos lingüísticos para mejorar la gestión de la clase y ofrece un amplio repertorio de técnicas lingüísticas orientadas a mejorar la comunicación entre profesor y alumno.

Proporciona una explicación consistente de las causas de la ansiedad y de las conductas disfuncionales, especialmente útil en las situaciones en que el alumno representa una potencial influencia disruptiva. Asimismo, cubre los últimos desarrollos en docencia efectiva mediante la modificación del uso del lenguaje. Las habilidades y estrategias de gestión de la conducta que se exponen en este libro promoverán el aprendizaje, mejorarán las relaciones con los alumnos y tendrán como resultado una clase más feliz y productiva.

Aquellos que ya tienen algún conocimiento de PNL, de Aprendizaje Acelerado y de neurología, podrán con este libro conectar la teoría con la práctica. Para el recién llegado, las ideas prácticas que contiene son suficientes para convertirlo en una herramienta indispensable.

Terry Mahony es el director del *Professional Development & Training Service* de Hampshire. Es entrenador en el programa *Leading from the Middle* del Nacional College for School Leadership. Acumula veinte años de experiencia como entrenador del liderazgo y es un reconocido mediador en la resolución de conflictos. Escribe habitualmente sobre las aplicaciones de la Programación Neurolingüística en los ámbitos de la educación, el desarrollo profesional y la mediación.

DESCLÉE APRENDER A SER
EDUCACIÓN EN VALORES

ISBN: 978-84-330-2305-6
9 788433 023056
www.edesclee.com