

tarios, y con cierta rapidez, es probable que el niño quede muy asombrado, y piense que es "cosa de magia" esto de juntar pedacitos y armar un cuadro. La situación puede variar si la educadora a medida que va trabajando va comentando cuál es su sistema de trabajo, y por qué toma algunas piezas y no otras:

"Primero voy a mirar el dibujo de la caja... tengo que armar algo parecido a esto... voy a empezar por los lados porque es más fácil... a ver, hay que buscar los pedazos que tienen un lado parejito... ya los tengo casi todos... voy a buscar los pedacitos que tengan dos lados parejitos, esos los pongo en las esquinas... voy a mirar de nuevo el dibujo de la caja... ¡ah! la parte de abajo es azul... tengo que buscar los pedacitos azules para ponerlos abajo... ¡aquí me equivoqué! este es rojo, debe ir en otra parte, lo voy a dejar a un lado y después veo dónde ponerlo... hay que seguir con los azules hasta que esté listo lo de abajo... etc."

El niño que la observa no sólo ve sus movimientos, sino que también va siguiendo su razonamiento, cómo organiza el trabajo, por dónde empieza, cómo vuelve cada cierto tiempo al modelo, qué pasa cuando se equivoca. Es decir, va aprendiendo un modo organizado de resolver el problema que le plantea el rompecabezas. Es muy probable que este mismo niño vaya repitiendo esos mismos comentarios cuando le toque su turno de armar el rompecabezas, y seguramente estará en mejores condiciones para resolverlo, ahora, que cuando pensaba que era "cosa de magia".

Mencionamos al comienzo de este capítulo la importancia que tenía la autoinstrucción en las fases iniciales de la mayoría de los aprendizajes. Aun cuando la mayoría de los niños desarrollan este lenguaje de autoinstrucción en forma espontánea, hay algunos que no lo logran, y comentábamos cómo eran justamente esos niños los que presentaban mayores dificultades para solucionar con éxito las tareas que deben enfrentar.

El desarrollo de estrategias para la solución de problemas es una de las cosas que el niño debe aprender para adaptarse satisfactoriamente a las exigencias que le plantea la situación educativa escolar.

En este punto el educador debe actuar muchas veces activamente como modelo, comentando cada uno de los pasos que da en la solución de un problema, indicando qué hace frente a las dificultades, a los errores, a las dudas, cómo avanza, y cómo se autorrefuerza al terminar la tarea. Esto es de gran importancia, sobre todo cuando estamos frente a ese tipo de niños que no tienen la facilidad de autodirigir sus trabajos.

III. COMUNICACION

a) QUE ES COMUNICACION

Pedro y Margarita, que no se conocen, asisten hoy a su primer día de clases en la Universidad. Durante la clase, Pedro dirige varias miradas a Margarita, y ocasionalmente sus miradas se cruzan. Cuando termina la clase, Margarita sale al patio y se sienta en un escaño. Pedro se acerca y de pie frente a ella le pregunta:

—¿Te gustó la clase...?

Margarita lo mira, y responde con una sonrisa, mientras se hace a un lado dejándole lugar en el escaño:

—Sí... pero un poco difícil, hubo algunas cosas que no entendí...

Esta es una interacción entre dos personas en que ocurre un proceso de comunicación. Veamos en qué consiste. La comunicación entre ambos comienza durante la hora de clases, aun antes que hayan intercambiado ninguna palabra. Margarita, por el solo hecho de estar ahí, manda algunos mensajes, que Pedro recibe por el solo hecho de observarla. Por ejem-

plo, que es una mujer, que es joven, que viene de un determinado estrato social (su vestimenta y su arreglo personal), que es estudiante (porque está sentada en un banco), que está interesada en la clase (por su postura y por la atención que presta al profesor) y que se da cuenta de que está siendo observada (cuando sus miradas se cruzan). Ella también capta de Pedro mensajes similares. Cuando comienzan a hablar en el patio están mandando y recibiendo distintos tipos de mensajes: conversan acerca de la clase que acaban de tener, ese es el contenido verbal. Pero además Margarita lo hace sonriendo, y dejándole a Pedro un lugar a su lado; obviamente el significado de estos gestos y cambios de postura es una invitación a sentarse, y tienen el sentido de comunicarle a Pedro que acepta su compañía y que se siente a gusto con él. Estos contenidos los entrega Margarita en forma no verbal, y Pedro los capta perfectamente.

La intención de Pedro al iniciar la conversación no es exactamente enterarse de cuál es la opinión que tiene la joven de la clase, sino establecer una relación. Esto es captado por Margarita, y aun cuando ambos pueden seguir durante mucho rato conversando acerca de la clase, los dos saben que el sentido de esa conversación es conocerse, iniciar una relación amistosa.

Este ejemplo nos servirá para analizar lo que es la comunicación. En primer lugar es un intercambio de mensajes, un proceso en que se da y se recibe información. Esta información puede ser de dos tipos: verbal y no verbal ¹⁷.

Los mensajes verbales se refieren al contenido de la conversación, lo que se dice. En el

ejemplo que vimos, el mensaje verbal es preguntar a Margarita cuál es su opinión de la clase, y la respuesta que ella da.

Lo no verbal se refiere a todos los otros mensajes que se entregan y que no son verbales: cómo se dice, el tono de voz, la postura, los gestos y ademanes que acompañan al contenido. En el ejemplo, lo no verbal fue la sonrisa, el tono de voz agradable, la actitud de aceptación, etc.

La comunicación no verbal muchas veces le da sentido al contenido verbal. Supongamos que, en la situación que describimos al comienzo, la respuesta de Margarita hubiera sido la misma, pero su expresión hubiese sido hosca, seria, sin sonreír, incluso un poco molesta, y le hubiese vuelto la espalda a Pedro, tomando un libro y comenzando a leer. Es evidente que en este caso el contenido no verbal indicaría claramente que no tenía interés en continuar con la conversación y Pedro así lo habría captado.

Generalmente cuando nos comunicamos estamos atentos tanto a los mensajes verbales como a los no verbales. Y eso es algo que hasta los niños muy pequeños aprenden a captar casi intuitivamente. El niño pequeño capta los mensajes no verbales aun antes de aprender a hablar: sabe perfectamente cuando su madre está enojada, cuando está alegre o incluso cuando está triste o preocupada. Es bastante difícil engañar a un niño acerca de nuestros sentimientos o estados de ánimo, porque aprenden a captarlo a través de claves no verbales, aun antes de aprender a descifrar las palabras.

Pensemos que al observar a alguien que habla en un idioma desconocido para nosotros, podremos no entender lo que dice (el conteni-

do verbal), pero sí muchas veces somos capaces de captar a través de sus gestos, tono de voz, expresión, modo de pararse, cuál es el sentido de sus palabras: si está enojado, si está complacido, si nos está acogiendo o rechazando, si está asustado, si nos amenaza, etc.

Otra manera de analizar una comunicación es distinguir entre el contenido explícito y el implícito. El explícito corresponde al contenido verbal; el implícito, al sentido que tiene para ambos interlocutores ese contenido. Esto supone tomar en cuenta lo no verbal y también el contexto en que se da la comunicación.

El contenido puede variar mucho según cómo se diga, quién lo diga, dónde lo diga y cuándo lo diga.

Un "buenas tardes" dicho con una sonrisa por nuestro jefe cuando llegamos a trabajar en la jornada de la tarde, es muy distinto de un "buenas tardes" dicho por el mismo jefe, con el ceño fruncido, cuando llegamos atrasados a la jornada de la mañana. En el primer caso el sentido que tiene es simplemente el de saludarnos; en el segundo, la intención de reproche es evidente. En ambos casos, el contenido explícito es el mismo, pero el contexto en que se da varía.

Al sentido que puede tener un determinado contenido en comunicación se le llama *metacomunicación*¹⁸.

Es decir, mensajes acerca de los mensajes. Un niño que siempre ha sido capaz de trabajar solo, y que hoy día nos dice... "no sé cómo se hace, ¡ayúdeme!", no sólo está pidiendo ayuda, sino que nos está diciendo "preocúpense de mí". Muchas veces no comprendemos el comportamiento de un niño, o lo que nos dice, si nos quedamos solamente con el contenido

verbal, o con lo explícito de la comunicación. Un niño que le pega a su compañero puede querer decirnos, implícitamente, "quiero que se fijen en mí". El pegarle al compañero es sólo un medio —quizás el único que conoce— para llamar la atención. Si respondemos castigándolo por su conducta, y no captamos el otro mensaje que nos está mandando, se sentirá incomprendido, con justa razón.

Volvamos a nuestro ejemplo del comienzo y supongamos que Pedro y Margarita no son desconocidos, sino que han tenido una relación de pareja que se ha interrumpido después de una pelea. En este contexto el sentido de la pregunta que hace Pedro es muy diferente. Cuando pregunta a Margarita qué le ha parecido la clase, no sólo trata de iniciar una conversación, sino que trata de reanudar una relación sentimental. En ese contexto, también, la negativa de Margarita será no sólo a seguir conversando, sino a reestablecer esa relación. Si por la experiencia que ambos han tenido, Pedro sabe que a Margarita no le gusta "ceder" a la primera, y que es necesario insistir varias veces, es probable que siga tratando de conversar con ella. Por el contrario, si por discusiones anteriores sabe que ella es de una sola palabra, es probable que no vuelva a insistir.

Como vemos, los mensajes que están intercambiando estas dos personas son muchos más de los que podemos captar a simple vista, y dependen en gran parte de la historia previa que tienen, de lo que cada uno ha aprendido del otro, y del contexto actual.

La comunicación, por ser un intercambio de mensajes, siempre se da por lo menos entre dos personas. Podríamos decir que en toda interacción se da un proceso de comunicación.

Es imposible que dos personas estén juntas sin comunicarse, aun cuando ambas permanezcan calladas. Cuando no hay mensajes verbales sí hay mensajes no verbales que se están intercambiando. Tomemos, por ejemplo, a un niño que se dirige a un adulto que está concentrado leyendo, hace una pregunta y el adulto lo mira y no responde. El mensaje que está mandando es "no me molestes" o "no tengo ganas de contestarte". Si nos sentamos al lado de alguien en un bus, y la persona comienza a mirar por la ventana, alejándose lo más posible de nosotros, el mensaje probable que nos está mandando es "no tengo interés en iniciar una conversación".

De esto se desprende que toda conducta que se da en un contexto social es una comunicación. Es decir, querámoslo o no, siempre nos estamos comunicando.

En la comunicación existen siempre dos roles: el que manda el mensaje y el que lo recibe. Se llama emisor al que manda el mensaje y receptor a quien lo recibe. En nuestro ejemplo, Pedro era emisor al hacer una pregunta a Margarita, y ella actuaba como receptor, pero inmediatamente, al responder con claves no verbales y también verbalmente, los papeles se cambiaron, y Pedro pasó a ser receptor y Margarita emisora.

Esa es una característica de los papeles que se juegan en una comunicación, los roles de emisor y receptor son intercambiables, más que eso, *deben* ser intercambiables para que haya una buena comunicación.

Supongamos que una educadora está hablando a un grupo de niños. En un comienzo ella es la emisora, y los niños los receptores, pero a medida que habla, está atenta a cómo

reaccionan los niños, si le están atendiendo, si se distraen, si no entienden lo que ella dice, si se están aburriendo. En ese momento, ella se transforma en receptor y los niños en emisores. Es probable que la información que ella recibe de los niños la haga acortar su explicación, o cambiar de actividad, o hablar en forma más clara.

Este intercambio de roles ocurre también cuando dos personas conversan, aunque sólo sea una la que habla. La que escucha va mandando mensajes a través de su expresión, de su atención y de sus gestos, que le indican al que habla si está siendo claro, si es interesante lo que dice o si debe terminar rápidamente su conversación.

Como la comunicación es un intercambio de mensajes, una buena comunicación será aquella en que los mensajes que se mandan sean recibidos correctamente. Es lo que decimos cuando dos personas se entienden. Y esto depende tanto del que manda el mensaje como del que los recibe.

Veremos a continuación algunas características que debe tener un receptor y un emisor para que se establezca una buena comunicación ¹⁹.

b) COMUNICACION EFECTIVA

Características del emisor

Quizás la característica más obvia de un mensaje para que sea bien captado es que sea *claro*. La claridad de los mensajes que mandamos va a determinar hasta qué punto nuestro interlocutor (receptor) nos entienda. Esto supone

en primer lugar no complicar los contenidos que entregamos haciéndolos difícil de entender, y además adecuar nuestro vocabulario y nivel de explicación a quien nos está escuchando. Si le hablamos a un niño trataremos de usar aquellas palabras que él conoce, si hablamos con una persona de escaso nivel cultural no usaremos palabras técnicas ni rebuscadas.

“Cuando el sol esté sobre el meridiano, quisiera regalar mi paladar con el néctar de las uvas del norte de mi país combinado con el zumo del fruto cítrico de la zona central.”

Quien habla así lo hace en forma muy poética, pero poco clara. Es probable que no le entiendan exactamente qué es lo que está pidiendo. Distinto sería si dice, en forma menos poética, pero más clara:

“Al mediodía quisiera tomar un vaso de pisco con limón”.

Los dos mensajes tienen el mismo contenido, pero uno será más fácilmente captado que el otro.

La claridad con que se comunica un mensaje depende también de lo claro que sea para el mismo comunicador. Cuando alguien domina una materia la expone mucho más claramente que aquel que recién está aprendiéndola. Exponemos más claramente aquello que conocemos, y esto es muchas veces captado por los receptores, cuando comentan: “Se nota que sabe de lo que está hablando”. El niño no siempre es tan sutil, pero frente a una comunica-

ción poco clara el resultado será que no podrá captar los mensajes que se le entregan.

Otra característica que debe tener el mensaje que se manda es que sea *directo*. Esto significa ir directamente al grano, sin muchos rodeos. El aprender a comunicarse en forma directa es quizás uno de los requisitos para establecer buenas relaciones interpersonales, sin equívocos ni malentendidos.

Esto significa que yo debo expresar lo que pienso, lo que siento o lo que quiero, en forma directa, abierta... si es que realmente mi intención es que mi mensaje sea entendido.

La Sra. Olga tiene muchas ganas de ir a la playa. Cuando llega su marido le comenta, mientras hojea el diario:

—Aquí en el diario dice que el tiempo en la playa está precioso...

El marido, mientras mira televisión, le contesta:

—¿Sí?... ¿Y sale algo sobre las acciones de la bolsa?

La Sra. Olga cierra el diario visiblemente molesta y se va a su pieza con un amurramiento que le durará varios días.

El mensaje que quería mandar la Sra. Olga era “tengo ganas de ir a la playa, me gustaría que fuéramos”; sin embargo el mensaje que mandó fue tan indirecto que su marido ni siquiera lo recibió. Es más, seguramente estará pensando que la conducta de su mujer es inexplicable y no la relacionará ni remotamente con su comentario acerca de la playa.

Cuando mandamos mensajes indirectos corremos el riesgo de ser incomprendidos. Hay familias que se acostumbran a un estilo de co-

municación indirecta. Los miembros de esas familias viven jugando al "adivino". Como se conocen, generalmente aciertan y descifran los mensajes dados en forma indirecta, pero no ocurre lo mismo cuando salen de su ambiente natural. Un niño que haya aprendido ese estilo de comunicación sufrirá muchas frustraciones cuando salga de su casa: nunca ha aprendido a pedir directamente lo que quiere, ni a expresar directamente su desacuerdo ni sus sentimientos. Es un niño al que, a pesar de manejar bien el lenguaje, le costará darse a entender.

Hablar en primera persona ayuda a que los mensajes mandados sean más directos. Es muy distinto decir: "muchas personas piensan que ese programa de televisión es malo", a decir: "a mí no me gusta ese programa de televisión". En el primer caso no queda claro si el que habla comparte la opinión de los demás, si está en contra de ella, o si simplemente hace un comentario. En el segundo caso el mensaje es mucho más directo, y no deja lugar a dudas.

Un tercer requisito que debe tener una comunicación para ser efectiva es ser *congruente*.

Patricia, de 12 años, pide permiso a su mamá para ir a jugar a la casa de una amiga. "¡Vaya no más, linda! A mí me encanta que se divierta!" Luego, suspirando y adoptando una expresión de mártir:

"No importa que me quede sola... total, estoy acostumbrada a que no me tomen en cuenta...".

La madre está mandando varios mensajes a Patricia, y muchos de ellos son contradictorios. "¡Vaya no más, linda, me encanta que se divierta!", por su contenido verbal le indica a

la niña que su madre está feliz porque ella sale a jugar; sin embargo, la expresión y el suspiro le indican, en forma no verbal, que la madre se quedará triste si ella sale. Se trata de una comunicación en que lo verbal y lo no verbal se contradicen. En este caso decimos que la comunicación es incongruente. También hay contradicción entre los contenidos verbales que recibe la niña: una parte del mensaje dice "anda a jugar" y la otra dice: "no me dejes sola". También aquí hay incongruencia.

¿Cuál será el resultado? La niña puede atender al primer mensaje verbal y salir a jugar con su amiga. En ese caso la madre quedará resentida, creándose una situación de tensión desagradable entre ambas, sin que Patricia pueda captar la razón. Patricia se sentirá culpable y es probable que no disfrute de la compañía de su amiga. Si en cambio la niña atiende al mensaje no verbal, se quedará, pero con una sensación de incomodidad porque está siendo obligada, indirectamente, a renunciar a lo que quiere. Ni siquiera puede quejarse, ni reclamar porque no tiene permiso para salir; ¡su madre le dijo, explícitamente, que saliera!

Vemos cómo al mandar mensajes incongruentes creamos un clima de incomodidad y de inseguridad en el receptor, que no sabe a qué mensaje responder, y sea cual sea su respuesta, ésta será incorrecta. Como en el caso de Patricia, si sale, está actuando incorrectamente, y si se queda, también.

El caso que acabamos de analizar es un caso extremo de comunicación incongruente que incluso si se da en forma permanente puede llevar a la patología a las personas que sistemáticamente reciben este tipo de mensajes.

Cuando hablamos de comunicación congruente, nos referimos a que los distintos mensajes que se manden tengan el mismo sentido. Al decir "estoy muy apenada" con una amplia sonrisa, estoy mandando mensajes incongruentes; lo mismo ocurre si digo "me siento feliz en este momento" y mi expresión es de tristeza.

Cuando mandamos mensajes incongruentes desconcertamos a quien nos escucha. No sabe si creer nuestras palabras (contenido verbal) o hacer caso a nuestra expresión (contenido no verbal). La incongruencia se da muchas veces cuando tratamos de expresar sentimientos que no son auténticos, es decir, tratamos de disimular o de esconder una emoción verdadera. Sin embargo muchas veces nuestra expresión no verbal nos traiciona. Cuando algo nos desagrada, aun cuando digamos lo contrario, hay gestos y expresiones que nos delatan.

Una persona puede aparentar estar tranquila, pero su puño apretado nos indica que está tensa; alguien puede tratar de ser amable, pero golpear el suelo con el pie, indicando que está irritado; o podemos llamar la atención en tono subido a nuestros niños, pero una sonrisa mal disimulada indica que no estamos tan enojados.

El ideal es que lo que se dice y cómo se dice indiquen lo mismo. La incongruencia hace poco clara la comunicación y en ese sentido la hace menos efectiva.

Los educadores frecuentemente descubren estas "incongruencias" en la comunicación de los niños. Es lo que nos hace descubrir rápidamente una mentira si miramos al niño a los ojos, o darnos cuenta cuando está asustado aunque aparezca muy desafiante. Es impor-

tante ayudar al niño a comunicarse en forma congruente.

Resumiendo, para que un emisor se comunique en forma adecuada debe mandar mensajes que sean los más claros posibles, directos y congruentes.

Características del receptor

Dijimos que en toda comunicación se dan dos roles: el emisor y el receptor. Así como el que manda el mensaje debe tener ciertas conductas para que la comunicación sea efectiva, el que recibe el mensaje no tiene un rol pasivo, también debe cumplir con ciertos requisitos.

El primero es *prestar atención* al interlocutor. Si no atiende a los mensajes que le están mandando, difícilmente podrá captarlos. Y esto se refiere a prestar atención en todos los niveles, tanto verbales como no verbales. Para captar el mensaje verbal es necesario escuchar, pero para captar los otros mensajes es necesario también estar en contacto visual. Esto no significa que debamos mirar fijamente a quien nos habla, pero sí estar atentos a sus gestos, su postura, su expresión facial. Esto es bastante difícil si, por ejemplo, estamos leyendo el diario mientras alguien trata de comunicarnos algo, o si estamos en la cocina, mientras nuestro hijo nos cuenta desde su pieza la experiencia que ha tenido hoy.

El segundo requisito es dar *retroalimentación*. ¿Esto qué significa? Se refiere a la información que le damos a quien se comunica con el emisor de cómo estamos recibiendo su mensaje. A través de nuestros gestos lo mantenemos informado de cómo lo estamos entendien-

do, si nos gusta o no lo que captamos, si es muy difícil, etc. También es tarea del que recibe el mensaje pedir aclaraciones cuando no entiende; decir qué es lo que entendió, para verificar si su comprensión es correcta; pedir al interlocutor que sea más directo cuando está siendo indirecto; pedir aclaración cuando los mensajes son incongruentes.

Como vemos, la responsabilidad de una buena comunicación está tanto en el que manda los mensajes como en el que los recibe.

El rol del receptor cobra gran importancia en el plano de la educación, en que muchas veces tenemos que ayudarle al niño a comunicarse en forma efectiva recurriendo a nuestra habilidad como receptores.

Veamos algunos ejemplos en que el educador, en su rol de receptor, puede ayudarle al niño a comunicarse en forma más efectiva.

Niño: Está de pie, mirando un rompecabezas; por su expresión parece deseoso de jugar, pero no se atreve a hablar.

Ed.: —Pedrito, me parece que tienes ganas de jugar con ese rompecabezas, pero no te atreves a pedirlo. ¿Es cierto?

Niño: Asiente con la cabeza, sonriendo.

Ed.: —Bueno, entonces, puedes pedírmelo, y yo te lo doy... Lo mira como esperando una respuesta.

Niño: —Tía, ¿me puede dar ese rompecabezas para jugar?

La educadora le entrega el juego y Pedrito sonríe visiblemente satisfecho por haberlo logrado.

En este caso, Pedrito estaba comunicando en forma indirecta un deseo: tener el rompecabezas. La Educadora lo captó de inmediato, pero si se lo hubiese entregado sin más, estaría reforzando este estilo indirecto de comunicación. Como buen receptor, verbalizó el mensaje que estaba mandando Pedrito, y facilitó la situación para que el niño pudiera comunicarse en forma más directa.

Juanita, de 5 años, observa a un grupo de niñas que juegan a la ronda y que no la incluyeron en su juego. Su expresión es de tristeza, y son evidentes sus deseos de integrarse al grupo. La educadora se encuentra cerca y la niña le comenta:

Niña: —¡Esas niñitas son unas pesadas! ¡Me carga jugar con ellas!

Ed.: —Te entiendo. Estás con rabia porque no te invitaron a jugar ¿no es cierto?

Niña: —Sí, ¡son unas pesadas!

Ed.: —Me parece que, a pesar de todo, te gustaría jugar con ellas.

Niña: —¡Claro! Pero apuesto que no van a querer...

Ed.: —¿Te gustaría que hiciéramos la prueba de hablar con ellas?

Las dos se dirigen hacia el grupo y Juanita es rápidamente incluida en el juego.

En este caso, la Educadora captó la incongruencia de los mensajes que estaba entregando Juanita. Verbalmente comunicaba que no tenía interés en jugar con sus amigas, su expresión no verbal indicaba lo contrario. La Educadora, atenta a los dos tipos de mensajes, los va verbalizando, primero la rabia que siente Juanita, y luego, el deseo que tiene de ir a jugar. La niña se alivia al poder decir abiertamente lo que está sintiendo, y además esto le da la oportunidad de hacer lo que realmente quiere. Adicionalmente, está aprendiendo que decir directamente lo que se siente no es algo malo ni peligroso.

Es la hora de la colación y todos los niños sacan su merienda.

Esteban sigue jugando en un rincón, y cuando la Educadora se le acerca, el niño dice:

Niño: —A todos los niñitos les gusta comerse su colación... pero a algunos se les olvida traerla...

Ed.: —¿Lo que me quieres decir es que a ti se te olvidó tu colación?

Niño: —Sí, tía, se me quedó en mi casa...

Ed.: —Me parece que hay algo más que quieres decirme...

Niño: —¡Sí, que tengo ganas de comer!

Ed.: —Muy bien, vamos a pedirles a tus compañeros que compartan la colación contigo.

Si Esteban no hubiese dicho nada, igual la Educadora les habría pedido a los niños que compartieran la colación con él. Pero en este caso aprovechó los comentarios del niño para enseñarle a comunicarse en forma más directa y explícita. Los niños que hablan en tercera persona y expresan sus deseos en forma impersonal se arriesgan a no ser comprendidos.

Un grupo de niños conversa alrededor de su mesa de trabajo. Rodrigo, de 5 años, refiriéndose a la Educadora, dice:

—¡La tía es como un burro!

La Educadora, que está cerca, al escucharlo, se sorprende y pregunta:

—¿Qué quieres decir con eso, Rodrigo?

—¡Que usted es linda, es buena y es mansita! Igual que un burrito que teníamos en el campo...

En este caso, el significado que Rodrigo le da a la palabra "burro" es muy distinto del significado peyorativo que habitualmente le damos. Si la Educadora no hubiese sido una buena receptora, habría reaccionado con rabia, enojándose por la falta de respeto del niño. En lugar de eso, pidió una aclaración para verificar si lo que ella había entendido era correcto o no. La aclaración de Rodrigo le indicó que había captado mal la intención del niño. Seguramente después les explicará a los niños los distintos significados que puede tener una palabra como ésta, y que cuando la usamos debemos aclarar bien qué queremos decir.

Con su intervención, la Educadora les está enseñando a los niños que, antes de reaccionar negativamente frente a lo que los otros nos di-

cen, debemos asegurarnos que hemos entendido bien.

En todos estos ejemplos hemos visto cómo la Educadora, en su rol de receptor, facilita el que los niños se comuniquen en forma más adecuada, ayudándoles a hacerlo en forma clara, directa y congruente.

La Educadora puede crear las condiciones para que sus niños sean también buenos receptores: facilitando el que hagan preguntas cuando no entienden, o el que pidan aclaraciones. Por ejemplo, al dar una explicación, puede preguntar si alguien no ha entendido, o pedirles a los niños que repitan la explicación, que digan en sus propias palabras lo que ella acaba de decir.

c) ASERTIVIDAD

Quizás valga la pena dedicar algunas líneas al concepto de asertividad,²⁰ que nació con la Psicología del Aprendizaje y que está íntimamente ligado al tema de la Comunicación.

Una persona *asertiva* es la que expresa en cada situación lo que piensa, lo que siente y lo que quiere, en forma adecuada, de tal manera que quede conforme consigo misma y no perjudique a los demás con su expresión. Se refiere a las personas que hacen valer sus propios derechos respetando a la vez los derechos de los demás.

La falta de asertividad es quizás el más frecuente de los problemas que presentan los adultos que acuden a la consulta psicológica... y también aquellos que no consultan. Analizando sus historias de vida nos encontramos a menudo con que el punto de partida de su falta

de asertividad está en los aprendizajes que tuvieron cuando niños.

Patricia, de 24 años, está esperando su turno para ser atendida en una oficina pública. Ya ha esperado cerca de media hora, y está un poco impaciente, ya que después le quedan muchas diligencias por hacer. Mientras espera ser atendida, entra una muchacha a la oficina, y, sin esperar su turno, se acerca al mesón para ser atendida. Esto le da mucha rabia a Patricia, ya que significa que deberá esperar más tiempo; además la situación es muy injusta. Sin embargo, no es capaz de decir nada, y se traga su rabia. Piensa para sí misma: "total... qué importa esperar un poco más... seguramente ella no se va a demorar mucho..."

Patricia es una persona no asertiva, y situaciones como ésta le ocurren a diario: no reclama si le ocupan su puesto, no es capaz de cambiar una prenda que ha comprado y no le queda bien, constantemente está haciendo favores a sus amigas sin realmente desearlo. Patricia es la amiga ideal, desde el punto de vista de los demás, es la que está siempre dispuesta a hacer un favor, la que nunca crea problemas, no reclama frente a las injusticias, en general es una persona que antepone el bienestar de los demás al suyo propio. El problema está en cómo se siente después de cada uno de estos incidentes. Generalmente se queda con la sensación de haber sido pasada a llevar, se dice a sí misma "soy una tonta"; "los demás se aprovechan de mí", "¡no tengo remedio!, cómo es posible que no pueda hacer respetar mis derechos", etc. En general, es habitual que Patricia,

después de cada incidente en que se ha sentido atropellada, o en que ha tenido que hacer algo por no saber decir "no", siga durante mucho tiempo "rumiando" pensamientos en que se acusa de no servir para nada, de ser tonta.

Sucede también que estas situaciones le dan mucha rabia, y como no la expresa se le va acumulando. Ocasionalmente "estalla", cuando siente que no puede seguir aguantando y frente a un pequeño incidente, tiene una reacción que puede ser desproporcionada. Por ejemplo, una amiga le pide un pequeño favor, y Patricia le contesta gritando: "¡No pienso hacerlo, qué se han imaginado todos! ¿Hasta cuándo se van a aprovechar de mí?". Su expresión es de gran enojo y sus palabras van acompañadas de una gran carga emocional. Estos "estallidos" son muy a lo lejos, las consecuencias para Patricia son bastante negativas. Después de estos incidentes, donde ha hecho "valer sus derechos", pero en forma muy inadecuada, queda con una sensación de malestar: se siente culpable por haber gritado, piensa que ha sido injusta con su amiga, siente que ha hecho el ridículo y se avergüenza, y teme que por su reacción pueda perder el afecto de los demás.

La consecuencia será que, en el futuro, seguirá siendo poco asertiva, es decir, preferirá verse atropellada a decir lo que realmente piensa o quiere, para no correr el riesgo de nuevamente "salirse de sus casillas" con todas las consecuencias que eso implica.

Aunque desde un punto de vista externo Patricia es una persona que se lleva muy bien con los demás —salvo sus estallidos ocasionales—, desde su punto de vista es una persona muy aporreada. Vive tensa, tratando de agradar a los demás, rumiando pensamientos en

que se recrimina por ser "tonta", es frecuente que sufra de dolores de cabeza, y a menudo —aunque trata de disimularlo— está llena de resentimientos hacia el resto de la gente. Aunque aparentemente "funciona" bien, es una persona que sufre mucho.

Casos como el de Patricia, con todas las variaciones, son muy frecuentes. Hay hombres y mujeres, de todas las edades, y en todos los medios, que sufren por no saber expresar en forma adecuada lo que quieren, lo que piensan, lo que sienten. Este problema puede analizarse desde varios puntos de vista, pero si lo enfocamos desde el punto de vista de la Comunicación, podríamos decir que Patricia no tuvo la oportunidad de aprender a comunicarse en forma efectiva. Ya sea porque no tuvo modelos adecuados, o porque el estilo de comunicación en su grupo familiar primero, y escolar después, no facilitaba las conductas asertivas.

La solución para Patricia será aprender un nuevo estilo de comunicación, que es lo que hemos llamado comportamiento asertivo, que le permitirá en cada situación expresarse en forma libre y espontánea, comunicando sus deseos, dando sus opiniones, y aceptando o rechazando compromisos según lo que ella estime libremente, sin sentirse obligada. Debe aprender a expresarse de tal manera, que logre comunicar lo que quiere sin sentirse mal consigo misma y sin pasar a llevar a los demás. ¿Difícil? Un poco, pero factible a través de lo que se llama un entrenamiento asertivo.

Como nuestro centro de atención son en este momento los niños, no entraremos en más detalles sobre el entrenamiento asertivo. Sí nos interesa analizar qué condiciones deben darse en un grupo en que se están desarrollando

los niños para que no se conviertan en adultos poco asertivos.

Todos los grupos que funcionan en forma estable, como el grupo familiar, o el grupo escolar, tienen ciertas reglas o normas en relación a su comportamiento. Estas normas no siempre son explicitadas, e incluso muchos miembros del grupo no se dan cuenta de ellas. Es el observador externo el que las descubre al ver cómo se comportan las personas que lo forman. Las normas se refieren a aquellos comportamientos que están permitidos y los que están prohibidos en el grupo. Por ejemplo, hay familias en que no están permitidas las expresiones de rabia. Nunca nadie ha dicho "prohibido enojarse", pero de alguna manera, ya sea imitando a los modelos o aprendiéndolo por castigo, los niños aprenden a no expresar su rabia. El papá y la mamá nunca se enojan, y cuando uno de los hijos lo hace, el resto del grupo le dirige miradas reprobatorias, le retira la atención, lo aísla. Estas son maneras que tiene el grupo para lograr que las reglas se cumplan. En otras familias no se permite expresar la pena. Aunque, nuevamente, nadie ha puesto un cartel que diga "prohibido llorar", ocurre que nadie demuestra su tristeza, frente a las dificultades se reacciona serenamente o se las toma a la risa, y si alguien siente mucha pena, se retira solo a un rincón, donde nadie lo vea. En este caso podríamos decir que los modelos significativos enseñan a no expresar la pena, y por otra parte las expresiones de pena no reciben ningún tipo de refuerzo.

Así podemos entender cómo es posible que un niño aprenda a inhibir la expresión espontánea de sus sentimientos o sus deseos. Hay niños que aprenden a inhibir todas las expresio-

nes físicas de afecto: son niños que rara vez han sido tomados en brazos, que cuando han tratado de ser afectuosos con sus padres han sido rechazados, y que también reciben castigos cuando hacen demostraciones de afecto a sus hermanos o amigos.

En algunas familias no se permite a los niños pegarles a sus padres, no se les permite levantarle la voz a la madre, no se permite interrumpir a otro cuando está hablando, y por otra parte, se refuerza el que cada uno diga lo que piensa y tenga su opinión propia. Estas son reglas que ayudan a mantener una cierta disciplina, pero que no coartan la expresión espontánea de los niños.

En otras familias las reglas pueden ser más restrictivas: "no debes hablar a menos que alguien te haga una pregunta", "no debes hablar en un grupo a menos que tengas algo inteligente que decir", "las mujeres no discuten con los hombres", "los hombres no lloran ni piden ayuda", "no debes herir los sentimientos de los demás", "no debes demostrar abiertamente tu cariño", "no debes alegrarte por tus propios éxitos", etc. Estas reglas se mantienen en el grupo familiar aprobando a quien las cumple y castigando a quien las trasgrede.

Un niño que se haya criado en una familia con normas como éstas aprenderá a inhibir la expresión de sus opiniones, de sus deseos, de sus emociones, puede transformarse en un niño muy "adaptado" a su grupo familiar, que no da problemas, y que en general se "porta bien" en todas partes. Sin embargo, será un adulto poco asertivo, con serios problemas para comunicarse en forma efectiva y espontánea. Aun cuando los demás pueden estar muy confor-

mes con él, él no estará conforme consigo mismo.

d) ESTILOS DE COMUNICACION

Virginia Satir, una sicóloga que ha trabajado durante muchos años con familias, ha descrito algunos estilos de comunicación que uno puede aprender en su grupo familiar y conservarlos durante toda la vida.²¹

Se refiere específicamente al modo en que uno enfrenta las dificultades, los problemas o las opiniones distintas a la suya. Pensemos en un grupo de adultos que discuten sobre algún problema. ¿Cuáles son las actitudes que podemos descubrir?

Tenemos a tres parejas de amigos conversando acerca de qué harán ese fin de semana. Antonia y Jorge proponen ir al cine, y se comienza a cambiar opiniones sobre qué película se elegirá: hay dos proposiciones, una de vaqueros y una de espionaje.

Veamos cuál es la reacción de los demás miembros del grupo, a medida que avanza la discusión: Margarita, sentada en el sillón más bajo, habla con un tono de voz muy suave, casi como disculpándose, mirando a los demás hacia arriba, en una posición un poco incómoda: "Yo prefiero lo que ustedes digan... las dos películas deben de ser buenas... no hay para qué discutir..."

Pedro, que se ha puesto de pie, con un vozarrón muy fuerte, y con una expresión francamente irritada: "¡Nadie está discu-

tiendo! Lo que pasa es que están hablando puras tonterías, como siempre. ¡Yo no pienso en ir a ninguna parte! Además, me cargan los vaqueros y no puedo ver a los espías!"

Lucía, sentada muy derecha, dice en tono frío e impersonal, pronunciando lenta, cuidadosamente cada palabra: "Sería interesante consultar la crítica cinematográfica. La película de vaqueros tiene un trabajo de cámaras muy profesional, la de espionaje tiene una dirección magistral".

Esteban, con su mejor sonrisa, y como si no estuviese sucediendo nada, dice: "¿Por qué no nos tomamos un traguito? ¿Alguien me acompaña?"

El comportamiento de estas cuatro personas no es una novedad para quienes los conocen bien. Es habitual que, en cualquier discusión, Margarita *siempre* esté de acuerdo con todos y trate de apaciguar los ánimos; Pedro *siempre* esté en desacuerdo con todos, y que lo exprese acusando o desvalorizando a los demás; Lucía *siempre* actúe como observador imparcial, sin comprometerse y usando términos técnicos y rebuscados, que no todos comprenden, y Esteban, *siempre* se las arregle para cambiar de tema, o desviar la atención del grupo del problema que se está discutiendo.

¿Qué hay detrás del comportamiento de cada uno de ellos? Margarita realmente prefería ir a ver una película musical, pero no se atrevió a decirlo por temor a que la encontrarán tonta, o poco profunda. Anticipó que los demás no lo aceptarían, y no lo dijo para evitar una discusión. En su familia aprendió que las discusiones podían ser muy peligrosas, y ha-

ce todo lo posible por evitarlas. También teme que, si no está de acuerdo con los demás, puede perder su afecto. Pedro se sintió atacado desde un principio porque lo que él prefería era salir de excursión, claro que no lo dijo, porque anticipó que el grupo no estaría de acuerdo con él; por eso se adelantó y comenzó a atacar a los demás antes de ser atacado. Pedro siempre siente que los demás están en contra de él, y es frecuente que reaccione violentamente ante el menor comentario. Lucía tiene mucho temor a expresar abiertamente lo que siente; una de las reglas en su familia era no demostrar los sentimientos. Aunque ella prefería la película de espionaje, dio una opinión impersonal, muy controlada para no delatar sus preferencias. Esteban también aprendió en su familia a evitar las discusiones, cambiando de tema o restando importancia a los problemas. El prefería la película de espionaje, pero no se atrevió a dar su opinión para no contribuir más a la discusión.

Si miramos a nuestro alrededor, podremos rápidamente identificar a aquellas personas que siempre adoptan en una conversación la actitud de Pedro: toman el rol de "acusador". Siempre atacan a su interlocutor, buscan culpables, desvalorizan las opiniones del resto, es como si necesitaran anular a los demás para afirmar su posición. También podremos identificar a las "Margaritas", que siempre adoptan el rol del "apaciguador", encontrándoles la razón a todos, calmando los ánimos, estando siempre de acuerdo con la opinión de los demás sin expresar nunca la propia, es como si trataran de anularse a sí mismas para no entrar en conflictos. El rol que adopta Lucía, de "computador" que recibe y da información en forma muy im-

personal y recurriendo a palabras muy técnicas, que no dejan traslucir lo que realmente siente, podemos encontrarlo incluso en algunos niños pequeños que, imitando a algún adulto, adoptan actitudes "doctorales" y pedantes que pasan a ser una caricatura del experto. Finalmente, el rol de Esteban —el "*distractor*"— lo encontramos también muy a menudo en el amigo simpático, que siempre relaja las tensiones del grupo, contando un chiste en el momento más álgido de la discusión, ofreciendo un cafecito cuando los ánimos están muy agitados, pero que nunca participa activamente en la solución de un problema ni nos expresa su posición.

En la descripción que hicimos de la discusión de grupo, las cuatro personas tuvieron un comportamiento poco asertivo. Ninguno fue capaz de expresar en forma directa lo que realmente quería o pensaba. Y el problema radica no en la actitud que tomaron en *esa* ocasión, sino en que su comportamiento es *siempre* así. No importa cuál es el problema que se discute, ni las personas que intervengan, ni la situación en que se encuentren: Pedro, Margarita, Esteban y Lucía adoptarán siempre los mismos roles. Esto significa que su comportamiento no es espontáneo ni se adecua a la situación sino que responde a un estilo que aprendieron en algún momento de sus vidas y que ahora repiten en forma casi mecánica. Las discusiones entre personas que adoptan estos roles son interminables y generalmente no llegan a ninguna parte.

Hay ocasiones en que es adecuado adoptar el rol de apaciguador en una discusión, o ser "acusador" cuando es necesario mostrar sus errores a los demás, o ser "computador" cuan-

do tenemos conocimientos que pueden ayudar a solucionar un problema, o actuar como "distractor" cuando una discusión se prolonga demasiado y es evidente que en ese momento no hay posibilidad de acuerdo. Lo importante es que cuando adoptemos estas actitudes sea porque nos nace espontáneamente, corresponda a lo que sentimos y a lo que pensamos en ese momento.

El comportamiento asertivo consiste en estar de acuerdo con los demás cuando realmente compartimos su opinión, disentir cuando no estamos de acuerdo, y en general actuar en cada momento según lo que realmente estamos sintiendo y pensando. Cuando un comportamiento se hace repetitivo, rígido, deja de ser adaptativo.

Si recordamos los requisitos que debe cumplir un buen comunicador, uno de los aspectos más importantes es estar atentos a los mensajes que nos manda el interlocutor, para adecuar a ellos nuestro comportamiento. Es obvio que si alguien nos insulta, o nos perjudica intencionalmente, nuestra reacción deberá ser de ira, y en ese caso estaremos respondiendo exactamente a las claves que nos da nuestro interlocutor: nos está provocando. Pero si nuestra reacción es habitualmente de ira, de enojo, de ataque, independientemente de cuál sea la actitud de nuestro interlocutor, es evidente que esto no nos ayuda a establecer una buena comunicación.

Cuando un niño se educa en un ambiente en que hay uno o más "acusadores" permanentes, es probable que aprenda a adoptar el rol de "apaciguador". Quizás en ese momento sea lo más adecuado tratar de apaciguar, y tener una actitud congraciatoria. Sin embargo, si es-

ta actitud se mantiene, y se repite en otras situaciones en forma casi automática, ya dejará de ser adaptativa.

Aun cuando es el grupo familiar el que mayor importancia tiene en el desarrollo de los estilos de comunicación, también el grupo escolar puede ser decisivo para reafirmar los patrones de comunicación aprendidos o para modificarlos.

Un grupo que facilite el desarrollo de conductas asertivas será en primer lugar aquel que tenga modelos que sean asertivos. Un educador que en todo momento sea capaz de expresar en forma directa lo que está sintiendo o pensando, que acepte tanto las opiniones positivas como las negativas, que esté abierto a las manifestaciones de afecto, que no inhiba las expresiones de desacuerdo, estará facilitando el que sus niños desarrollen una conducta asertiva.

Es importante recalcar que el ser asertivo no se refiere a tener conductas impulsivas, a decir "todo lo que se me ocurre y en el momento que se me ocurra". La conducta asertiva supone tanto el respeto por uno mismo (por las propias opiniones, deseos, emociones) como el respeto por los demás. Un comportamiento, por muy espontáneo y auténtico que sea, si no considera a los otros ni considera la situación en que se da, no es un comportamiento asertivo.

La tarea del educador deberá ser, entonces, por una parte facilitar la expresión espontánea del niño y por otra preocuparse de que esta expresión no perjudique a los demás, y sea adecuada a la situación.

e) IMPORTANCIA DE LA COMUNICACION PARA EL EDUCADOR

A propósito de lo que hemos dicho acerca de qué es comunicación, queda claro que todos los contenidos educativos se dan a través de un proceso de comunicación. Tanto los contenidos que entregamos intencionalmente —siguiendo un programa de actividades— como aquellos que entregamos en forma casual. En ese sentido, es fundamental que un educador sea también un buen comunicador, que conozca y aplique las reglas que debe seguir una comunicación para ser más efectiva. Ya dijimos que una de las cosas que el educador transmite en forma no intencional es su estilo de comunicación. Mientras más pequeños sean los niños, mayor será el impacto que tenga en su desarrollo el modo de comunicarse del educador.

Pero además de actuar como modelo, el Educador tiene otra responsabilidad en relación a la comunicación. Deberá estar atento en todo momento a las habilidades de comunicación de sus niños, para enseñarles a ser buenos emisores y buenos receptores. Y deberá estar atento también a las normas que sin darse cuenta está estableciendo en su grupo, en relación a qué está permitido y qué no en términos de comunicación. Las normas debieran ayudarlo al niño a integrarse mejor a su grupo, a convivir con los demás, pero sin hacerlo perder su independencia y su individualidad. Es decir, sin coartar su expresión espontánea y creativa.

Incluso el Educador puede planificar esta "educación no intencional", diseñando actividades que ayuden a los niños en forma sistemática a desarrollar lo que hemos llamado una conducta asertiva.

IV. IMAGEN DE SI Y AUTOESTIMA

a) QUE ES LA IMAGEN DE SI

Cada niño, a partir de sus primeras experiencias se va formando una idea de cómo es el mundo de las cosas que lo rodean (imagen del mundo), y también se va formando una idea de cómo es él mismo; esto corresponde a la *imagen de sí*.

La imagen de sí es una representación mental, una especie de fotografía interna que el niño tiene de sí mismo y que en gran parte corresponde a como él cree que los demás lo ven.

El modo en que una persona se ve a sí misma puede afectar su comportamiento y sus relaciones con los demás. Un niño que se ve a sí mismo como una persona capaz, valiosa, estimable, es un niño que se siente seguro de su valor personal y eso lo irradia en la mayoría de sus comportamientos: confía en los demás y en sí mismo, se comunica abierta y directamente, no teme pedir ayuda cuando la necesita, se ve un niño feliz. En cambio, un niño que se ve a sí mismo como poco capaz, poco estimable, poco atractivo, es un niño que tiene muchas dudas de su valor personal; y eso tam-

bién se refleja en su comportamiento. Aparece inseguro, siempre está a la defensiva, o atacando, temeroso y desconfiado. Ocasionalmente un niño como éste puede desarrollar una fachada distinta: el "matón" del grupo o el "payaso", como una especie de máscara que esconde una imagen de sí muy pobre. Pero en todos esos casos la inseguridad y los sentimientos de valer poco aparecen en algún momento en su comportamiento.

Lo que acabamos de describir como imagen de sí está íntimamente ligado a la idea de *autoestima*: el valor que cada uno se da a sí mismo, los sentimientos que el niño tiene en relación a su propio valor. El punto de partida de esta autoestima es la estima que los demás tienen por él.

Vemos lo dependiente que es el niño de su ambiente en los primeros años de vida, no sólo para satisfacer sus necesidades básicas, sino también en la formación de algo tan central como es la imagen de sí y la autoestima, que serán decisivos en su desarrollo personal.

Joaquín, de 4 años y medio, salta desde un estante hacia las mesitas de trabajo, y sigue saltando de mesa en mesa, gritando a lo Tarzán, y dejando a su paso varios dañificados entre sus compañeros, y una estela de trabajos y juguetes esparcidos por el suelo. La Educadora, tratando de detenerlo, le pregunta cómo es posible que se porte así.

—Es que soy un "salvaje", tía, ¡así me dicen en mi casa!

En este caso es muy probable que el apelativo de "salvaje" se lo hayan dado en la casa

después de varios episodios en que Joaquín mostraba conductas difíciles de manejar. Sin embargo, en este momento el niño se ha posesionado de su papel y encuentra absolutamente justificado comportarse como lo hace.

Carmencita, de 5 años, es muy descuidada para trabajar. Constantemente se le caen los materiales al suelo, arruga la hoja de trabajo con su brazo, da vuelta el frasco con goma, o derrama las témperas. La Educadora le pide que trate de ser un poco más cuidadosa:

—¡No puedo, tía! ¿No ve que yo soy torpe? Yo soy la torpe de la familia... Dice mi papá que ya no tengo remedio...

Es probable que Carmencita sea un poco más torpe que el resto de los niños, pero al ponerle el cartel de "torpe" en su familia no le están ayudando mucho a que mejore su comportamiento; por el contrario, ella se ve a sí misma como torpe, una imagen de sí muy desvalorada, que se refleja en la mayoría de sus comportamientos. Incluso es posible que Carmencita vea muy difícil la posibilidad de cambiar, porque ella "es" así, lo confirma a diario con su conducta, y su familia se lo corrobora con sus comentarios. Estamos frente a un círculo vicioso, a veces muy difícil de romper.

Carlitos, de 6 años, durante el recreo está haciendo una construcción muy ingeniosa, con barro, piedras, ramitas y algunos cubos. Es una especie de puente elevado, por el que hace pasar unos autitos de juguete. La Educadora se acerca atraída por este

trabajo tan original, y mientras lo observa le pregunta:

—¿Qué estás haciendo, Carlitos?

El niño inmediatamente dirige su vista a sus pantalones, que están sumergidos en el barro, y se mira las manos, que tienen el mismo aspecto que su construcción, y adoptando una expresión culpable dice:

—¡Estoy haciendo puras tonterías, tía!

—¿Por qué dices eso, Carlitos?

—¡Es que yo soy "tontito"! ¡A mí se me ocurren siempre puras leseras!... Mi tío dice que voy a terminar en la Casa de Orates...

Aquí vemos, nuevamente, cómo los comentarios que ha escuchado Carlitos acerca de sí mismo lo hacen tener una imagen de sí desvalorizada —el "tontito"—, y está siempre a la defensiva, esperando que los demás lo critiquen o le llamen la atención. En este caso, su conducta de construir un puente usando distintos elementos aparece como algo muy creativo, original, y que es valorado positivamente por la educadora. Sin embargo, Carlitos, desde su perspectiva, no lo percibe así, se fija sólo en los aspectos negativos o criticables de su trabajo (que se está ensuciando, que embarró los cubos, etc.). Vemos, pues, que la baja autoestima de Carlitos no está relacionada con su capacidad real, ni con sus aptitudes, que en general son muy positivas, sino más bien con la actitud que tienen personas importantes de su familia hacia él.

Una imagen de sí desvalorada o una baja autoestima no están relacionadas necesariamente con características objetivas del niño, sino más bien con la aceptación que encuentra

en su familia o en su grupo escolar. Es frecuente encontrarnos con niños muy inteligentes y capaces que sin embargo son inseguros y desconfían de su propia capacidad. Muchos de estos niños vienen de hogares en que uno de los padres, o ambos, son muy exigentes, y pareciera que nunca están conformes con el rendimiento de sus niños. Incluso hay padres que piensan que es bueno no alabar al niño por sus éxitos, y exigirles siempre un poco más de lo que pueden dar; así el resultado será niños muy esforzados, con un alto afán de rendimiento, y que siempre sobresaldrán en todos sus trabajos. Esto puede ser cierto, pero también ocurre que estos niños desarrollan una baja autoestima; así como sus padres nunca están conformes con ellos, ellos tampoco están conformes consigo mismos. Y aunque generalmente tienen éxito en sus tareas y en sus trabajos, y pueden ser muy originales y creativos (como Carlitos), nunca se sienten satisfechos y siempre se están poniendo metas que no podrán alcanzar. Aunque externamente pueden aparecer como personas de éxito, internamente sufren bastante y les cuesta ser felices con lo que hacen.

b) DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y DE LA IMAGEN DE SI

En los ejemplos anteriores vimos la importancia que tienen en la formación de la imagen de sí los comentarios de los adultos significativos acerca del niño, los sobrenombres o apodosos que se le dan,²² y en general la actitud de aceptación o de crítica y rechazo que el niño percibe en los adultos que son para él importantes.

La autoestima, que corresponde a cómo el niño se valora a sí mismo, depende de la valoración de distintos aspectos.²³ En primer lugar, la percepción que tiene de sí mismo como alguien querido y aceptado se relaciona con el cariño incondicional que se le da al niño sobre todo en las primeras etapas de su desarrollo. Se le entrega afecto "porque sí", sin ponerle ninguna exigencia, por el solo hecho de que existe.

A medida que va creciendo se le van planteando ciertas exigencias. Debe solucionar pequeños problemas (que para él pueden ser muy grandes), como subirse a una silla, echar agua a un vaso, abrocharse los botones, lavarse las manos, y comienza a ser valorado por los primeros logros. Empieza a estimarse como una persona capaz de valerse por sí misma en distintas áreas. En este punto es fundamental la actitud de los padres y educadores en relación a su crecimiento y al desarrollo de nuevas habilidades.

Quizás el primer requisito para poder valorar a un niño en sus logros sea darse cuenta de ellos. Esto, que parece tan simple, y que equivale a prestarle atención, no siempre se cumple por parte de los padres. No es raro escuchar a un padre que comente al mirar a su hijo de 5 años: "¡Es increíble lo que ha crecido este niño! ¡Si ayer no más era guagua!", y es muy probable que ese comentario corresponda a la realidad, en términos de que la última vez que se fijó en él era efectivamente una guagua. Seguramente un padre como éste ha pasado por alto muchas de las adquisiciones del hijo y difícilmente ha podido valorar sus nuevas habilidades.

Otro factor importante es poder transmitirle al niño que nos damos cuenta de su crecimiento y de sus nuevas habilidades y darle la oportunidad para que las ejercite. Esto es bastante claro cuando el niño aprende, por ejemplo, a hablar. Los padres casi siempre están muy atentos al momento en que el niño dice sus primeras palabras, y cuando empieza a formar frases. Pero no basta con darse cuenta que el niño ya es capaz de hablar, sino que es muy importante darle la oportunidad de ejercitarse: escucharlo, corregirlo, hablarle, motivarlo para que aprenda nuevas palabras. Esta actitud equivale a valorar su habilidad para expresarse y contribuye a que el niño comience a percibirse como valioso por el hecho de poder hablar.

Gran parte de la responsabilidad en la formación de la propia imagen y de la autoestima la tiene la familia. Sin embargo, ya que el niño se está integrando cada vez más temprano a los jardines infantiles, éstos también adquieren un papel importante en el desarrollo de estos aspectos. Sobre todo si consideramos que el momento de ingreso al jardín infantil corresponde al comienzo del desarrollo de una serie de habilidades nuevas en el niño: dominio de su cuerpo, habilidades para relacionarse con los demás, destrezas manuales, destrezas artísticas, etc.

Las experiencias que el niño tiene en el jardín infantil confirman o modifican las ideas que se ha formado sobre sí mismo, y muchas veces contribuyen a mejorar su autoestima, en los casos de niños que vengan de un hogar que no ha sabido valorarlos adecuadamente.

El ambiente ideal para que el niño desarrolle una buena autoestima es aquel en que las

exigencias se adecuan a lo que el niño es capaz de dar. Esto significa flexibilidad de las exigencias, tomando en cuenta las diferencias individuales, los distintos ritmos de aprendizaje, los distintos intereses. Es decir, un ambiente en que se permite que cada uno sea diferente y *único*, y se lo valore por ser así. Un lugar en que se permite cometer errores y se crean las condiciones para corregirlos.

Lo contrario, un programa rígido de actividades, en que se plantean exigencias uniformes para todos los niños, no ayuda a valorar la individualidad de cada uno. Pareciera ser que la idea de que "la ley pareja no es dura" en este caso no se cumple y no sólo *es* dura, sino que en ocasiones muy negativa para la formación del niño, ya que lo somete a situaciones en que puede sentirse muy disminuido, y eso afecta necesariamente la imagen que tiene de sí.

Valorar al niño no significa encontrar bien todo lo que hace. Es muy importante mostrarle sus errores y ayudarlo a corregirse y a seguir progresando. En este punto quizás lo fundamental es que las críticas que le hagamos no sean tomadas como una crítica y un rechazo a él como persona, sino que vayan dirigidas específicamente a aquello que queremos corregir.

Luego, no se trata de alabar al niño indiscriminadamente por todo lo que hace ni permitirle que actúe siempre de acuerdo a sus gustos y preferencias. Si actuáramos así no le estaríamos ayudando a adaptarse al mundo en que vive. Es importante que reconozca su propio valer, pero también que reconozca el de los demás, que se respete a sí mismo y respete a los otros. Este aprendizaje comienza en los primeros años y quizás nos lleve toda una vida completarlo.

SEGUNDA PARTE

APLICACION DE LOS PRINCIPIOS GENERALES

En la Primera Parte hemos revisado los principios generales que rigen el aprendizaje de la mayoría de las conductas. Recalcamos que hay una tendencia a repetir aquello que nos produce agrado (refuerzo) y a evitar aquello que nos produce dolor (castigo). Vimos además cómo las personas no sólo aprenden por su propia experiencia, sino también de la experiencia de los demás. Ese es el caso del aprendizaje por observación de modelos, en que imitando a otras personas el niño puede aprender nuevos comportamientos o cambiar conductas que ya tenía.

Además de las influencias externas que pueden controlar el comportamiento —como refuerzos, castigos, modelos—, hablamos también del autocontrol, recalcando su importancia como etapa final de todo programa de aprendizaje. Finalmente entregamos algunas nociones sobre dos conceptos que nos parecen claves en la educación de los niños: Comunicación y autoimagen.

Nos corresponde ahora ver cómo podemos aplicar estos principios y conceptos generales al trabajo con niños. En primer lugar veremos algunas pautas generales para analizar los pro-

blemas que presentan los niños. Luego trataremos de aplicar esas pautas a algunos de los problemas más frecuentes que presentan los niños que asisten al jardín infantil.

I. MANEJO DE PROBLEMAS CONDUCTUALES

1. EL EDUCADOR COMO "TERAPEUTA"

Los métodos con que tradicionalmente se trataba al niño con problemas han variado bastante. La psicología del Aprendizaje Social, con sus hallazgos acerca de cómo aprendemos a comportarnos y cómo podemos modificar lo que hemos aprendido, ha contribuido mucho a que cada vez sean más los padres y los educadores que participan activamente en la solución de los problemas del niño.

Tradicionalmente se pensaba que el niño debía someterse a tratamiento en forma aislada, es decir, en un lugar distinto de su casa o su escuela (generalmente en la consulta de un médico o de un psicólogo, o en un hospital). Hoy día sabemos que hasta los problemas que parecen más severos pueden ser tratados sin que necesariamente tengamos que sacar al niño de su ambiente natural.

Los problemas que un niño presenta en la situación escolar pueden estar muy relacionados con la situación misma, con la actitud del educador, con la reacción del grupo de niños, en general con las características que tenga su

ambiente. En ese caso, el ideal será tratar de solucionar el problema en el lugar en que se da.

A muchos educadores les ha tocado vivir la experiencia de tener en su grupo a un niño que presenta problemas de conducta que interfiere con el trabajo del resto. El niño es llevado a tratamiento y después de un tiempo es dado de alta. A juicio del especialista, el niño ya ha superado sus problemas; sin embargo, la educadora no observa cambios en la conducta que tiene el niño en el jardín. Eso puede deberse, en gran parte, a que el niño *aprendió* a comportarse de una determinada manera en el jardín, y para cambiar su comportamiento allí deben cambiar algunas condiciones, por ejemplo, los refuerzos o castigos que se le están dando en forma indiscriminada, el estilo de comunicación que tiene el educador con él, etc.

A nuestro juicio, todo tratamiento debería terminar con una etapa en que participaran activamente quienes deben convivir a diario con el niño, y en el lugar en que se da esa convivencia.

Otra de las ventajas que tiene el tratamiento en el lugar en que se da el problema y a cargo de personas no especializadas, es que de alguna manera con este sistema nos cambia la visión que tenemos de los problemas infantiles. En la medida en que podemos entender por qué ocurren determinados comportamientos y contamos con las herramientas para modificarlos, empezamos a pensar que la mayor parte de los problemas que presenta el niño no son "tan graves", en el sentido de "intratables" por estar ligados a problemas tan profundos que están fuera de nuestro alcance y de nuestra comprensión. Aunque es cierto que hay una serie de problemas infantiles que requieren la

atención de un especialista, también es cierto que hay muchos más cuya solución está al alcance del educador. Entonces el niño deja de ser un "caso problema" o un "enfermo" y pasa a ser simplemente un niño que por algunas razones no ha aprendido a comportarse adecuadamente. Esto implica una visión bastante más optimista en relación a la solución de los problemas y que también influye en la imagen que nos formamos del niño. Recordemos lo importante que es la imagen que el adulto se forma del niño, ya que de alguna manera se lo transmite, y esto tiene que ver directamente con la autoestima y la imagen personal que el niño está desarrollando acerca de sí mismo.

El que la educadora maneje y aplique los principios de modificación conductual supone un ahorro importante de recursos profesionales, ya que así sólo llegarán al médico o al psicólogo aquellos niños que presenten problemas realmente complejos y que necesitan una atención más especializada. Pero incluso en esos casos será importante el trabajo con el educador para asegurarnos que los cambios que se han operado en el niño, como consecuencia del tratamiento, se mantengan y se generalicen a la situación escolar.

Finalmente, el conocer y manejar estos principios no sólo hace posible la solución de problemas concretos, sino que también permite que el educador actúe a nivel preventivo. Las mismas técnicas que pueden aplicarse para modificar una conducta problema pueden usarse para prevenir que estas conductas se aprendan, o para fomentar aprendizajes más adecuados aun antes de que el niño presente problemas. En otras palabras, podemos usarlas para

promover la salud mental del niño en el jardín infantil y en la escuela.²⁴

2. QUE MAS DEBE SABER UN EDUCADOR PARA ACTUAR COMO "TERAPEUTA"

En los primeros capítulos analizamos en detalle todos aquellos principios que nos explican la mayoría de los aprendizajes y la mayoría de los cambios en nuestro comportamiento. Sin embargo, el aprendizaje no es lo único que puede estar determinando un cambio en la conducta o el que aparezcan nuevos comportamientos. Algunos cambios pueden deberse a enfermedades y muchos otros están relacionados con el desarrollo. Estos dos factores —lo orgánico y el desarrollo— tienen que ver con el estado del niño en el momento que presenta un problema de conducta, y no podemos dejar de considerarlos si queremos entender realmente lo que le ocurre.

a) LO ORGANICO

Quien haya convivido con niños pequeños habrá notado lo sensible que es su comportamiento a las enfermedades de cualquier tipo. Aunque esto puede parecer bastante obvio, a veces lo pasamos por alto. Un niño con fiebre, aunque sea por un simple resfrío, va a presentar seguramente un comportamiento alterado si lo comparamos con su comportamiento de todos los días. Un estado infeccioso o cualquier enfermedad que comprometa su estado general

puede cambiar su comportamiento haciéndolo irritable, apático, torpe, etc. Esto mismo puede ocurrir como efecto de alguna droga o medicamento que el niño esté tomando y que le produzca alteraciones en su comportamiento. Por último, existen algunas enfermedades, como la epilepsia, el daño cerebral, los tumores cerebrales y otras enfermedades del sistema nervioso, que se manifiestan directamente en cambios conductuales.

No le corresponde al educador ocuparse de este tipo de problemas, pero es importante que los considere cuando se enfrenta a un problema conductual. El educador debiera estar siempre al tanto del estado de salud de los niños con quienes trabaja y de los medicamentos que están tomando, y ante cualquier duda recurrir al especialista correspondiente. Es decir, estar siempre atento a la influencia que puedan tener estos factores en el comportamiento.

b) DESARROLLO

Este punto sí le compete al educador en cuanto a saber en qué etapa del desarrollo se encuentra el niño y cuáles son los problemas más típicos de esa etapa.

Como ya dijimos, muchos de los cambios conductuales que aparecen en el niño pueden estar relacionados con su desarrollo. En general, cuando pensamos en desarrollo lo hacemos siempre en términos positivos: crecer, mejorar, hacer cosas que antes no se podía, como caminar, hablar, subir escaleras, manejar el lápiz, etc. Pero aunque siempre los cambios del desarrollo tienen un sentido positivo, a veces presentan también un lado problemático,

sobre todo desde el punto de vista del ambiente, de quienes deben convivir con el niño.

Por ejemplo, a nadie le cabe duda acerca de lo positivo que es que el niño aprenda a caminar. Significa un gran progreso, indica crecimiento, nuevas posibilidades de independizarse, comenzar a ver el mundo desde una perspectiva distinta. Sin embargo, esta adquisición también plantea problemas: el niño ya no se queda donde lo dejamos, comienza a explorar, con todos los riesgos que eso tiene, y nunca sabemos exactamente dónde vamos a encontrarlo. Los adultos que viven con él también deben cambiar para adaptarse a esta nueva adquisición, y pueden hacerlo de varias maneras. Una podría ser amarrarlo a su silla, lo que supone evitar riesgos, pero con consecuencias negativas previsibles. Otra posibilidad será arreglar los lugares por donde el niño circula, de tal manera que no ofrezcan peligros y a la vez le permitan al niño las conductas de ejercitación y exploración. Una solución intermedia podría ser colocarlo en un corral, y sólo de vez en cuando permitirle que deambulara libremente. Todo desarrollo supone cambio y todo cambio en el niño supone que el ambiente entero debe adecuarse a este cambio.

Sabemos que el niño es un ser en desarrollo y que día a día va cambiando, pero no siempre nos damos cuenta que nosotros también debemos ir cambiando para adaptarnos a ese desarrollo.

Vamos a detenernos en algunos de los cambios, productos del desarrollo, que pueden aparecer más problemáticos para el educador. Sobre todo nos interesa mencionarlos porque su presencia en el niño son un fenómeno normal y como tal deben ser considerados.

En el período preescolar, que va aproximadamente desde los dos años hasta que el niño ingresa a la escuela, hay una etapa que siempre ha creado problemas a los padres y a quienes trabajan con niños: *la edad de la Primera Terquedad*.²⁵ Corresponde a ese período entre los 2 y 3 años aproximadamente, en que el niño se pone muy rebelde, dice a todo que "no" y pareciera ser que lo único que le interesa es contradecir a los demás. A veces los adultos intuitivamente solucionan el problema pidiéndoles que hagan lo contrario, por ejemplo: "no te pongas los zapatos", "no te vayas a comer la comida", "no te laves las manos", con la seguridad de que el niño, en su afán de contradecir todo, hará justamente lo que los adultos quieren. Es la típica edad de los "no" y de los "no quiero".

En este período se supone que el niño comienza por primera vez a verse a sí mismo como algo distinto de los demás, y el oponerse a las demás personas confirma esta idea de ser diferente y lo reafirma.

La rebeldía y el negativismo son siempre un problema cuando se trata de manejar a un grupo de niños, pero es importante enfrentar esta rebeldía de la Primera Terquedad con más flexibilidad y menos preocupación que cuando se trata de niños mayores que presentan ese problema. Pensemos que es un fenómeno normal y necesario en el desarrollo de todo niño, y que será uno de los puntos de partida en la formación de su imagen personal. El niño aparece oponiéndose a los demás con bastante terquedad, pero lo que esa rebeldía dure o cómo se encauce dependerá en gran medida de cuán "tercos" sean los adultos que lo rodean. El niño quiere hacer "lo que él quiere", elegir

sus juguetes, sus comidas, sus ropas, decidir comer un plátano en lugar de una manzana, o comer en el plato verde en lugar de en el rojo. Hay muchas cosas en las que el niño puede decidir y elegir sin alterar el funcionamiento de los demás, y en esos casos oponerse a los deseos del niño "por principio" no tiene mucho sentido, sobre todo en este período. Vale la pena guardar las energías para las cosas realmente importantes, aquellas en las que no podemos transar, y permitirle al niño que decida y elija en todo lo demás. En esta etapa son más bien los padres y educadores quienes deben modificar su conducta en relación al niño, ya que la terquedad, la rebeldía y el negativismo parecen ser inevitables. Muchas actitudes inadecuadas de los adultos durante esta etapa pueden desembocar en problemas conductuales más serios del niño en etapas posteriores.

En este mismo período aparece el problema del "egoísmo", que puede llegar a preocupar mucho a los padres. El niño no quiere compartir sus juguetes ni sus materiales de trabajo. Este problema también puede enfocarse como relacionado a este descubrimiento de sí mismo que está haciendo el niño, en que por supuesto todo lo que hace está centrado en sí, y en su capacidad de hacer lo que quiere. Su principal preocupación es él mismo, y por lo tanto los demás pasan a segundo plano. Es difícil lograr en este período que el niño comparta sus cosas. Muchas veces esa conducta "egoísta" está más relacionada con el afán de llevar la contra que con el deseo de quedarse con un determinado objeto. Es frecuente ver que un niño que lucha desenfrenadamente, gritando y pataleando, por quitarle una pelota a un com-

pañero, la deja a un lado después de haber jugado sólo unos minutos con ella, cuando los demás han dejado de prestarle atención. En este período, que puede ser bastante corto, será inútil tratar de enseñarle normas de altruismo.

Entre los 4 y los 6 años aparece en general un gran desco de saber y de aprender que se manifiesta en una gran curiosidad por todo lo que lo rodea. Entre las cosas que despiertan su curiosidad está todo lo relacionado con lo sexual, y aunque muchas veces para el niño lo sexual es uno más de sus intereses, para los adultos que conviven con él pasa a ser algo muy llamativo y que genera preocupación. Esta actitud es bastante comprensible, ya que la mayoría de los adultos hemos recibido una educación sexual llena de tabúes y prohibiciones, y aun cuando sabemos que hoy día se aconseja tener una actitud más abierta y más directa, no sabemos cómo hacerlo. Aunque no es nuestra intención entregar aquí normas sobre la educación sexual preescolar, sí nos interesa recalcar que es normal el apareamiento de esta curiosidad entre los 4 y los 6 años y que también es normal que aparezcan conductas exploratorias de los órganos genitales tanto propios como de los otros niños. Castigar esta curiosidad puede significar inhibirla drásticamente, con lo cual estaríamos interfiriendo una etapa normal en el desarrollo de la sexualidad. No prestarle atención puede significar que el niño satisfaga su curiosidad en otras fuentes menos confiables que los padres o educadores y que pueden acarrear otro tipo de inconvenientes.

Si un niño presenta curiosidad por lo sexual, es importante satisfacer esa curiosidad dándole la información necesaria. Y aquí es

bueno recordar los requisitos de una buena comunicación: no sólo es importante el "qué" se dice, sino también el "cómo", y en ese sentido debemos tratar de ser claros y directos, y la actitud general debe ser congruente con el contenido que estamos entregando.

Por último, queremos mencionar otro fenómeno que aparece en este período preescolar y que está relacionado con el desarrollo de la fantasía y de la capacidad de fantasear: se trata de las "mentiras" que aparecen a esta edad.

Es frecuente encontrarnos con que los niños entre 4 y 6 años comienzan a inventar cosas que cuentan como si fueran verdaderas. Cuando se trata de niños muy pequeños —antes de los 3 años— la razón puede estar en que todavía no distinguen entre fantasía y realidad. A veces un niño pequeño que acaba de despertar nos cuenta una experiencia que ha tenido, y por los detalles que nos va dando nos damos cuenta de que se trata de un sueño, que el niño no puede identificar como tal. En este caso nos parecería absurdo hablar de "mentiras".

En niños un poco mayores aparece una tendencia a fabular que está más relacionada con ejercitar una capacidad de inventar y de imaginar que comienzan recién a descubrir. En los niños pequeños el fantasear y el comunicar la fantasía van muy unidos. En este caso tampoco corresponde hablar de "mentiras", ya que la intención del niño no es engañarnos ni ser deshonesto, sino más bien se trata de un juego en que ejercita una capacidad que está recién descubriendo. Es importante considerar estas fabulaciones del niño pequeño como normales en este período de su desarrollo y tratar de encauzarlas hacia actividades que le permi-

tan ejercitar la capacidad de fantasear y a la vez tener clara la diferencia entre fantasía y realidad. Actividades como juegos de imaginación, dramatizaciones, cuentos, pueden servir para ese propósito.

II. ANALISIS DE PROBLEMAS ESPECIFICOS

1. LAS PATALETAS

Una de las conductas más frecuentes en los niños pequeños y quizás una de las que más alteran el ambiente son las pataletas. Corresponden a una reacción emocional muy intensa, en que el niño llora, se echa al suelo, pateo, grita e incluso puede llegar a agredir a quienes se le acercan. Es una reacción muy exagerada, difícil de interrumpir cuando ha comenzado y durante la cual el niño no escucha, no es capaz de razonar ni tampoco de interrumpir voluntariamente su conducta. Podríamos describir la pataleta como un "ataque de angustia" o como un "ataque de rabia".

Aunque descriptivamente todas las pataletas se parecen, no todas tienen las mismas causas ni consecuencias. Si nuestra intención es manejar la pataleta deberemos empezar por entender qué le pasa al niño: cómo es su pataleta, en qué situaciones se da y qué ocurre inmediatamente después.

Primero debemos centrarnos en la situación en que aparece esta reacción de rabia exagerada, ya que muchas veces podemos encontrar que es justificada. En todos aquellos ca-

sos en que se está exigiendo al niño un comportamiento que no es capaz de dar, y lo forzamos, tendremos probablemente una rabieta como reacción. Allí es obvio que la indicación será cambiar ese nivel de exigencia, que irrita al niño y lo angustia porque no tiene la posibilidad de responder.

El caso más frecuente de pataletas se da en niños que las presentan cada vez que se los contraría, cada vez que no se les da en el gusto, cada vez que los adultos no acceden a sus peticiones. Analizando la situación que precede a la pataleta podemos encontrar un común denominador: se da siempre que el niño no consigue lo que quiere. Una posibilidad para suprimir esa conducta sería darle siempre en el gusto. ¡Muchos padres que han tratado de hacerlo han llegado a la conclusión de que eso es imposible! Se produce una especie de escalada de exigencias por parte del niño hasta llegar a extremos en que es prácticamente imposible darle en el gusto. Luego, no es la mejor manera de solucionar el problema. Podríamos entonces observar qué ocurre inmediatamente después de que el niño ha presentado la pataleta: frecuentemente, a fin de interrumpir de algún modo el llanto y las patadas, los padres, los educadores o cualquier adulto que esté con él, acceden a sus peticiones, y con esto mágicamente se interrumpe la pataleta. A juicio del adulto, su intervención fue para disminuir la pataleta; a juicio de un observador que conozca las leyes del aprendizaje, su intervención está fortaleciendo la conducta de las pataletas, y fomentando el que sean cada vez más frecuentes.

Este es un caso típico en que un refuerzo inadecuado por parte de los adultos lleva a re-

sultados muy opuestos a los que queremos conseguir. Si cada vez que el niño tiene una pataleta obtiene lo que quiere, es reforzado. Aunque momentáneamente interrumpe su comportamiento, aumenta la probabilidad de repetirlo en el futuro.

Cuando nos encontramos frente a una conducta que se mantiene porque está recibiendo refuerzo en forma sistemática (y aquí el refuerzo es además la atención que consigue el niño), la técnica para terminar con este tipo de problema es no prestarle atención. No prestarle atención a un niño con pataleta es quizás una de las cosas más difíciles, pero desgraciadamente es el único método eficaz. El procedimiento de quitar el refuerzo que está manteniendo una conducta para que esa conducta desaparezca se llama *extinción*. Es importante advertir a quien vaya a usar este procedimiento, que si tenemos una conducta que es mantenida por un refuerzo, y quitamos ese refuerzo, la primera reacción del niño será aumentar la conducta, intensificarla. Es decir, en un primer momento, al quitarle la atención cuando llora y patea, lo que ocurrirá, probablemente, es que su pataleta sea más intensa. Pero inmediatamente después comenzará a disminuir hasta desaparecer. Es útil conocer este efecto, porque en relación a la conducta que analizamos, si el educador decide no prestar más atención a un niño que llora y patea, y acto seguido el llanto se hace más fuerte y más intensa la rabieta, puede ocurrir que piense que su procedimiento no es el más adecuado y entonces vuelva a prestarle atención al niño para tratar de calmarlo. Desde el punto de vista del aprendizaje, lo que está ocurriendo es que el niño aprende que con su pataleta "ha-

bitual" no consigue llamar la atención, pero sí lo consigue con una más intensa. Es decir, accidentalmente le estamos enseñando al niño a aumentar su conducta inadecuada.

Cuando recién comenzamos a usar esta técnica de extinción se produce una verdadera lucha de resistencia entre el niño y el educador: ¿quién tendrá más paciencia, el niño llorando cada vez más fuerte o el educador haciéndose el que no escucha? Por supuesto que es fundamental tener más paciencia que el niño, ya que de eso dependerá que se interrumpa no sólo esta pataleta, sino que el niño aprenda que ése no es el modo más efectivo para conseguir lo que quiere ni para atraer la atención de los adultos.

Junto con quitar el refuerzo de dar atención a la pataleta se debe reforzar alguna conducta alternativa que sí sea adecuada. Por ejemplo, es fundamental darle atención al niño en el minuto en que deja de llorar, y reforzar con afecto todos los otros comportamientos adecuados que aparezcan.

Ocurre a veces que es muy difícil no prestarle atención al niño, sobre todo en situaciones en que es más de un adulto el que está con él o en que dejar que la pataleta continúe hasta extinguirse puede interferir en el trabajo o la conducta de los otros niños. En esos casos, en que no es posible dejar de reforzar al niño, podemos sacarlo de la situación en que recibe refuerzo. Este procedimiento se llama *tiempo fuera*²⁶ y consiste en retirar al niño del lugar en que presenta el problema y llevarlo a otra parte, en que quede aislado por algunos minutos, sin posibilidad de ser reforzado hasta que se calme. Es importante que al llevar al niño al lugar de aislamiento no se le rete ni castigue,

y también que ese lugar no tenga características amenazantes o de castigo. Una pieza pequeña lejos de la sala de clases, una oficina o incluso el patio pueden servir para ese efecto. Una vez que el niño se ha calmado, debe ser sacado del lugar y reintegrado al grupo o a la sala de clases. En ese momento obtendrá refuerzos por sus comportamientos más adecuados.

Este procedimiento ha demostrado ser muy útil y rápido para enseñarle al niño a controlar sus rabietas. En primer lugar, porque evitamos una serie de reacciones negativas que puede tener el padre o el educador mientras presencia la pataleta (incluyendo los casos en que el niño agrede al adulto y en que es difícil no prestarle atención...). El adulto está en mejores condiciones anímicas para poder reforzar al niño una vez que se ha calmado (lo que no ocurre cuando debemos escuchar un llanto durante cinco minutos seguidos), y evitamos los castigos al niño (que es como generalmente terminan las pataletas..., con las consiguientes reacciones negativas). Finalmente, se ha visto que para el niño mismo es una gran ayuda el sacarlo de la situación, ya que se le está enseñando una manera de autocontrolarse. Es frecuente, cuando se usa este método en el hogar, que el niño aprenda a irse solo al lugar de aislamiento cuando comienza a tener una pataleta, y vuelva cuando se ha calmado.

Cuando se trata de niños mayores, se les puede explicar el procedimiento, como una manera de ayudarlos a controlarse, y eso ayuda bastante, ya que le quita todas las connotaciones de castigo que pudiera tener, y no deteriora la relación entre el niño y el adulto. Desde

el punto de vista de su autoestima es distinto pensar que este "tiempo fuera" es un castigo y una segregación del grupo, a sentir que es una manera que tiene el educador para ayudarle a autocontrolarse.

2. EL NIÑO TIMIDO - EL NIÑO QUE SE AISLA

La timidez y la tendencia al aislamiento son un problema que comienza a notarse en los niños a partir de los 4 años, aproximadamente, y se va intensificando a medida que el niño crece. Antes de esa edad la mayoría de los niños, aun cuando son capaces de participar en actividades grupales, prefieren los juegos más egocéntricos. Cuando aparece una mayor tendencia a juntarse en grupos, a conversar con otros niños, a jugar a nivel cooperativo, comienzan a notarse aquellos niños que llamamos tímidos: los que tienen dificultad para integrarse a un grupo, se ven inhibidos e incluso angustiados cuando se los fuerza a participar, les cuesta hablar con otros niños y rara vez toman la iniciativa en una interacción social.

El problema es que el niño tímido sufre a causa de su timidez, y aun cuando lo veamos solo en un rincón podemos descubrir su mirada atisbando al grupo de niños que juegan animadamente.

Muchos factores pueden haber determinado que un niño sea tímido. Quizás el más importante sea la falta de modelos adecuados. Un niño cuyos padres son tímidos, poco asertivos, poco sociables, no ha tenido la oportunidad

de observar comportamientos sociales adecuados, y por eso no tiene las destrezas necesarias para ser sociable. A la falta de modelos puede agregarse además la falta de oportunidad para ejercitar conductas sociales, como es el caso de hijos únicos, que no frecuentan otros niños y que ingresan tardíamente al jardín infantil. Esos niños no han tenido la oportunidad de aprender cómo se comporta uno cuando está en una situación de grupo.

Puede darse el caso muy frecuente de niños que han convivido sólo con adultos, y aunque éstos sean muy sociables, el niño resulta ser tímido cuando se enfrenta a niños de su misma edad. En ese caso puede que no presente problemas de timidez con los adultos, pero sí con los niños, en términos de aislarse y tender a evitar las situaciones de grupo. Es el típico niño muy conversador con los adultos, quizás un poco "agrandado", que conversa sobre temas de "gente grande", está al tanto de las últimas noticias, emplea palabras rebuscadas (a veces usándolas mal), es muy bien acogido por los mayores que celebran todas sus intervenciones, pero que no es capaz de cambiar dos frases con un niño de su misma edad. Generalmente los niños de su edad lo rechazan, se ríen de él y, como respuesta, nuestro niño se refugia con los adultos.

Otra situación que puede contribuir a formar un niño tímido es la de castigos constantes. Un niño que vive en un ambiente de crítica, de castigo, en que se lo ridiculiza por lo que dice y por lo que hace, puede convertirse en un niño muy inseguro y temeroso, sobre todo en las situaciones sociales. Hasta el momento de ingresar al jardín, la mayoría de sus experiencias de interacción con otras personas

(sus padres u otros adultos significativos) han sido negativas, y se siente temeroso frente a ellas.

Si tratamos ahora de describir en conductas concretas cuál es el problema del niño tímido, veremos que generalmente se trata de un déficit de conductas: en todas aquellas situaciones en que debe interactuar, no lo hace. No toma la iniciativa ni tampoco responde a las iniciativas de acercamiento de los otros niños.

Al observar la conducta del niño tímido podemos ver que se nos presenta un círculo vicioso: la situación social es para él amenazante, lo angustia (ya sea porque ha tenido experiencias negativas anteriormente, o porque no sabe cómo comportarse); frente a eso evita la situación y se aísla. Si su problema es que relaciona la situación de interacción con algo desagradable, al evitarla nunca podrá corregir esta impresión, y seguirá pensando que es una situación amenazante, dolorosa, angustiante. Si su problema es que no sabe cómo comportarse, y por eso se angustia, al aislarse está perdiendo la oportunidad de aprender esos comportamientos, y por lo tanto su conducta se mantiene.

La intervención del educador deberá dirigirse a romper esos círculos viciosos que mantienen la conducta de timidez. Frente a este problema se plantean dos objetivos: primero lograr que el niño asocie la situación de interacción con algo agradable y positivo, y en segundo lugar que aprenda las destrezas necesarias para integrarse al grupo. Ambos objetivos están muy ligados. En primer lugar se trata de que el niño tímido comience a obtener refuerzos sociales por sus conductas de acercamiento a los demás. En este punto podemos recor-

dar lo que mencionamos acerca del concepto de reciprocidad de los refuerzos: la cantidad de refuerzos sociales que uno recibe depende de los refuerzos sociales que uno da. En ese sentido, una de las primeras cosas que debiéramos enseñarle al niño tímido es a dar y a recibir refuerzos sociales. Al no reforzar a sus compañeros, es menos probable que ellos lo refuercen, y al mismo tiempo, como él rechaza los acercamientos de los demás (no recibe los refuerzos sociales), cada vez lo refuerzan menos.

Junto con el déficit de conductas sociales y el temor que le provocan las situaciones de grupo, el niño tímido mantiene su conducta también por refuerzos inadecuados. Es muy frecuente que el niño, al aislarse, reciba la atención preferencial y exclusiva de la educadora. Esto es un areacción natural en el adulto que ve a un niño solo, que no se integra al grupo: acercarse, conversar con él, prestarle atención. Estos comportamientos del adulto son un refuerzo muy potente, que aunque alivian momentáneamente al niño, no le ayudan a superar su problema. Será muy importante ir disminuyendo la atención que se presta al niño tímido cuando se aísla y reemplazarla por atención y afecto cuando empieza a mostrar conductas de acercamiento al grupo.

Como la situación social es amenazante para el niño, deberemos acercarlo gradualmente a ella, y ésta es una regla que se sigue en todos los casos en que queramos ayudarle a un niño a superar sus temores. Si el niño tiene una buena relación con la educadora, le será más fácil interactuar con otro niño si la educadora está presente, y en este caso ella deberá alejarse gradualmente cuando ambos niños es-

tén jugando sin mayores problemas. También es importante elegir con qué niño será el primer acercamiento, para asegurarnos de que se trata de un niño que le resulte atractivo, y que no tenga características muy amenazantes para el niño (muy agresivo o competitivo). Una vez superada esa etapa, se podrá ir integrando al niño poco a poco a grupos más amplios.

En forma paralela, debemos ocuparnos de la enseñanza de destrezas sociales, y aquí el método más indicado es el de modelaje. Los demás niños están sirviendo de modelos en todo momento, pero el niño tímido no siempre les presta atención, o no siempre puede descubrir cuáles son las claves para tener un comportamiento social adecuado. Podemos ayudarlo eligiendo a aquellos niños que sean más adecuados como modelos y crear situaciones en que puedan estar juntos. Y también podemos recurrir al modelaje simbólico. A través de cuantos, dramatizaciones, juegos, podemos ir modelando el problema que tiene nuestro niño tímido y dando las claves necesarias para solucionarlo.

A medida que el niño va aprendiendo conductas de acercamiento a los otros niños, y que se va integrando cada vez más a grupos más grandes, la educadora deberá ir reforzando cada uno de estos avances, y al mismo tiempo deberá dejar de reforzar las conductas de aislamiento. La etapa inicial puede ser dolorosa para el niño, que no sólo se angustia ante la idea de integrarse al grupo, sino que además es dejado solo por la educadora. Sin embargo, ésta es la única manera de forzarlo a buscar otras fuentes de refuerzo, en este caso, la interacción con sus compañeros. Una vez pasadas estas primeras etapas, roto el círculo vi-

cioso que mantiene la conducta de aislamiento, las nuevas conductas sociales se mantendrán por las consecuencias positivas que naturalmente el niño obtiene al participar en el grupo. La situación deja de ser amenazante, y cada vez va ejercitando más, junto con sus compañeros, las nuevas destrezas sociales.

El niño tímido generalmente tiene una imagen de sí disminuida, es inseguro en relación a su propio valor. En ese sentido también podemos ayudarlo a superar su problema comunicándole una nueva forma de verse a sí mismo. Concretamente puede ser muy útil darle algunas responsabilidades en el grupo (como ayudante de la "tía", repartir la colación, enseñarle a un compañero algo que él ya sabe), lo que contribuirá a mejorar su imagen personal y también la imagen que los otros niños tienen de él, y por lo tanto se estará facilitando el que los demás lo acojan e interactúen con él.

3. EL NIÑO AGRESIVO

El niño agresivo aparece como el polo opuesto del niño tímido, pero muchas veces su problema tiene puntos de partida similares. Es frecuente que el niño que reacciona agresivamente con sus compañeros e incluso con los adultos sea un niño que no tiene en su repertorio otros comportamientos alternativos que sean más adaptados.

En los niños agresivos es muy importante descartar el factor orgánico cuando se presenta una agresividad exagerada. En esos casos la ayuda del especialista correspondiente es necesaria para ayudarlo a superar su proble-

ma. Pero aun en los casos en que haya una base orgánica en esos comportamientos agresivos, también es importante implementar otras conductas que el niño no tiene.

El uso frecuente de castigos físicos es uno de los factores que más influyen en que un niño presente conductas agresivas. En el capítulo acerca del Castigo mencionamos que una de las consecuencias más negativas del castigo era el proporcionar modelos de conducta agresiva. Niños que vienen de hogares en que uno de los padres o los dos son muy agresivos, y además se les castiga en forma física y frecuentemente, aprenden un estilo de comportamiento agresivo. Con este tipo de niño, usar nuevamente castigos para controlar la agresividad no hace sino intensificar el problema.

Frente al problema del niño agresivo podemos plantearnos dos objetivos: uno será ayudarle al niño a autocontrolarse y otro será enseñarle modos más adecuados de enfrentar las dificultades y las diferencias de opinión con otros niños.

Si analizamos conductualmente el problema de la agresividad, lo que primero llama la atención es que las conductas agresivas casi siempre obtienen un refuerzo: el niño que agrede consigue quitarles los juguetes a los demás, siempre "gana la pelea", domina al resto que puede comenzar a temerle, obtiene la atención de los adultos. Esa es una de las razones por las cuales los niños agresivos siguen siéndolo, porque su conducta es una buena manera para conseguir lo que quieren. Se tratará entonces de enseñarles otros modos de comportamiento que sean igualmente reforzantes, sin necesidad de recurrir a la fuerza.

Un primer paso podría ser comenzar con una autoobservación. Se le explica al niño que comenzaremos una especie de juego para ayudarle a no ser tan peleador, y que deberá anotar en una tarjeta cada vez que pelee con un compañero. El objetivo de esta autoobservación es dar un primer paso hacia el autocontrol: que el niño se dé cuenta de que realmente pelea bastante y agrede a sus compañeros, y el hecho de anotarlo él mismo le quita la connotación de crítica que tendría si fuese otro el observador. Luego podemos enseñarle otras alternativas de respuesta frente a las mismas situaciones que le provocan agresividad: cuando quiere algo que otro niño tiene, cuando alguien lo interrumpe, cuando quiere hablar y no lo dejan, cuando debe esperar su turno, etc. Esta etapa puede lograrse a través de instrucciones directas, y también proporcionándole modelos. Reforzar a otros niños que tienen comportamientos más adecuados, haciendo notar exactamente cuáles son las claves deseables en esos comportamientos, puede ayudarle bastante. El modelaje simbólico puede ser muy útil, sobre todo si usamos historias o dramatizaciones en que un niño agresivo aprende a cambiar su comportamiento por otro más socialmente aceptado.

Al niño agresivo, que siempre ha sido así, puede costarle mucho cambiar su estilo de comportamiento de un día para otro. Un modo de ayudarle es diseñar pequeños juegos en que él deba adoptar su nuevo rol (el de niño más pacífico, que es capaz de pedir las cosas con buenas maneras, que conversa sin insultar, etc.) por períodos cortos. Este "juego de roles", en que adopta un papel muy distinto al que desempeña en la realidad, puede ayudarle

a ejercitar un nuevo estilo de conducta, y tener la experiencia, aunque sea jugando, de recibir refuerzo de los demás por otro tipo de conducta.

El juego de roles en relación a este problema tiene mucha relación con la imagen de sí que posee el niño. Es probable que tanto en la casa como entre sus compañeros se le haya adjudicado el cartel de "peleador", o "enojón", y esto influye en cómo se ve a sí mismo. El jugar distintos papeles le ayudará a cambiar su propia imagen personal y a aceptar que puede ser distinto a como ha sido hasta ahora.

En general, con los niños agresivos no trabajamos directamente sobre la conducta problema, sino que tratamos de reforzar una conducta alternativa, incompatible con la conducta agresiva, como, por ejemplo, cooperar, pedir las cosas con buenas maneras, dar explicaciones.

Es bueno cuando comenzamos a implementar un programa para modificar la agresividad en un niño, tratar de integrar a todo el grupo en ese programa. Explicarles a los otros niños que vamos a empezar un juego para ayudarle a Carlitos, por ejemplo, a portarse de otra manera. Esto es importante, porque muchas veces el grupo de niños está tan acostumbrado a que Carlitos se porte agresivamente que casi podríamos decir que muchas veces se crean las condiciones para que el niño reaccione así. Si todos participan en el plan de modificación conductual, le ayudarán bastante a controlar su conducta, y estarán más atentos para reforzar los nuevos comportamientos de Carlitos, que probablemente al principio no serán tan naturales ni espontáneos en él como en el resto de los niños.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

1. PATTERSON, G.; GUILLON E. *Living with Children*, revised edition Research Press Co. Illinois, 1971.
2. HILGARD y MARQUIS: *Condicionamiento y Aprendizaje*. Actualización y Revisión, Kimble. México, Trillas, 1969.
3. PATTERSON, G.: *Behavioral intervention Procedures in the Classroom and in the Home*, en Bergin & Garfield (Eds.). *Psychotherapy and Behavior Change*. John Wiley and Sons, 1971.
4. SARQUIS, ARON: *Psicología de la Pareja*, Ediciones Teleduc, Universidad Católica de Chile, 1977.
5. WALKER, HILL; BUCKLEY, NANCY: *Técnicas de reforzamiento con fichas*. Editorial Fontanella, S.A., Barcelona, 1976.
6. PATTERSON, G.: *Families*, Research Press, Co. Illinois, 1974.
7. HILGARD y MARQUIS, op. cit.
8. *Ibíd.*
9. BANDURA, A.: *Principles of Behavior Modification*, Holf Rinehart y Winston, N. Y. 1969.
10. *Ibíd.*
11. *Ibíd.*
12. *Ibíd.*

13. Ibíd.
14. KAZDIN: *Behavior Modification in Applied Settings*, Illinois (Alan), Dorsey Press, 1975.
15. BANDURA, A.: *Theory of Social Learning*, 1976.
16. MEICHENBAUM, D.: *Cognitive Behavior Modification*; Pkenum Press, N. Y. 1977.
17. SARQUIS, ARON: *Psicología de la Pareja*, Ediciones Teleduc, U.C. 1977.
18. SATIR, V.: *Conjoint Family Therapy*, Science and Behavior Books, Inc., Palo Alto, California, 1967.
19. Ibíd.
20. WOLPE, J.: *Práctica de la Terapia de la Conducta*, Trillas, 1979.
21. SATIR, V.: *Peoplemaking*, Science and Behavior Books, Inc. Palo Alto, California, 1972.
22. JAMES, M.; JONGEWORD, D.: *Nacidos para triunfar*, Fondo Educativo Interamericano, S.A.
23. SATIR, V.: *Conjoint Family Therapy*, Science and Behavior Books, Inc. Palo Alto, California, 1961
24. ARON, SARQUIS: *Manejo de problemas conductuales en la sala de clases*, Ediciones Teleduc, 1978.
25. REMPLEIN, H.: *Tratado de Psicología Evolutiva*. Labor, Barcelona, 1976.
26. PATTERSON, G.: *Families*, Research Press, Co. Illinois, 1974.

INDICE

Introducción	7
--------------------	---

PRIMERA PARTE

PRINCIPIOS GENERALES

I. APRENDIZAJE DE CONDUCTAS	13
1. Los refuerzos	13
a) Generalidades	13
b) Tipos de refuerzos	19
Refuerzos primarios y secundarios	19
Refuerzos sociales	20
Refuerzos concretos	22
Actividades placenteras	25
Refuerzos simbólicos	26
Interrupción de una situación desagradable	30
c) Programa de refuerzos	32
Contingencia del refuerzo	33
Frecuencia del refuerzo	35
Efectividad del refuerzo	36
Repertorio de conductas	39
2. Aprendizaje por imitación	45
a) Generalidades	45
b) A quién imitamos	47

c)	Qué imitamos	48
d)	Efectos del aprendizaje por imitación	50
e)	Tipos de modelos	53
	Modelos reales	53
	Modelos simbólicos	54
3. Castigo		
a)	Principios generales	60
b)	Consecuencias del uso del castigo	61
	Reacción emocional negativa	61
	Asociación del castigo con el lugar y la persona que castiga	62
	Inhibición de otras conductas	64
	Imitación de conductas agresivas	65
c)	Cómo debe usarse el castigo	65
II. AUTOCONTROL		71
a)	Qué es el autocontrol	71
b)	Aprendizaje del autocontrol	74
c)	Observación de modelos y autoinstrucción	79
III. COMUNICACION		83
a)	Qué es comunicación	83
b)	Comunicación efectiva	89
	— Características del emisor	89
	— Características del receptor	95
c)	Asertividad	100
d)	Estilos de comunicación	106
e)	Importancia de la comunicación para el educador	112
IV. IMAGEN DE SI Y AUTOESTIMA		113
a)	Qué es la imagen de sí	113
b)	Desarrollo de la autoestima y de la imagen de sí	117

SEGUNDA PARTE

APLICACION DE LOS PRINCIPIOS GENERALES

I. MANEJO DE PROBLEMAS CONDUCTUALES	125
1) <i>El educador como "terapeuta"</i>	125
2) <i>Qué más debe saber un educador para actuar como "terapeuta"</i>	128
a) Lo orgánico	128
b) Desarrollo	129
II. ANALISIS DE PROBLEMAS ESPECIFICOS	137
1) <i>Las pataletas</i>	137
2) <i>El niño tímido — El niño que se aísla</i>	142
3) <i>El niño agresivo</i>	147
CITAS BIBLIOGRAFICAS	151