

Conversar con adolescentes en dificultad social



Una guía para ayudarles a cambiar
inspirada en la entrevista motivacional

Gorka Moreno Arnedillo



Financiado por:



SECRETARÍA GENERAL
DE SANIDAD

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO
PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS



Conversar con adolescentes en dificultad social



Una guía para ayudarles a cambiar
inspirada en la entrevista motivacional

Gorka Moreno Arnedillo



Financiado por:



Asociación de Técnicos para el Desarrollo de Programas Sociales

C/ Martínez Izquierdo, 82. 28028, Madrid.

Autor:

Gorka Moreno Arnedillo

Ilustraciones:

Eneko González (www.ekilikua.com)

Maquetación:

Exea Comunicación (www.exea.net)

Coordinación:

Mari Paz González San Frutos

Francisco José de Antonio Lobo

Impresión:

3D Distribución Documental S.L.

Depósito legal:

M-13402-2020

I.S.B.N:

978-84-09-20700-8



Prólogo

Tal y como reflejan los datos recogidos en las **Memorias anuales de la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas** la prevención de las adicciones en España ha sido, preferentemente, de carácter universal, estando enfocada a la educación y la sensibilización social. Por tanto, sus destinatarios mayoritarios han sido las y los adolescentes y sus educadores en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.

No obstante, uno de los cambios más significativos de los últimos años es la progresiva aparición de programas de prevención selectiva e indicada, cuyas actividades se dirigen hacia poblaciones más vulnerables que presentan mayores riesgos o que incluso tienen ya problemas de consumo de sustancias psicoactivas o comportamientos que podrían dar lugar a una adicción (juegos de azar, mal uso de las tecnologías de la información, etc.). En España, el número de chicas y chicos menores de edad que participan en programas selectivos de prevención se ha cuadruplicado con respecto al de hace tan solo una década y superó, en el año 2018, la cifra de 150.000 personas.

Son programas socioeducativos dirigidos a chicas y chicos adolescentes con fracaso o abandono escolar, menores en riesgo de exclusión social o hijas e hijos de familias problemáticas, jóvenes que consumen drogas o que han sido sancionados por tenencia o consumo de drogas, menores con problemas con la justicia y menores inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas.

Esta línea de trabajo en prevención selectiva e indicada se encuentra contemplada tanto en la Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024 como en el Plan de Acción sobre Adicciones 2018-2020, concretamente en la acción “Proyecto de mejora de programas de prevención universal, selectiva e indicada” del Área de Actuación de Prevención y Reducción del Riesgo y es, asimismo, señalada como prioritaria por los organismos internacionales responsables de las políticas de prevención en adicciones.

En este marco, la guía “Conversar con adolescentes en dificultad social” elaborada por la Asociación ADES, aporta una herramienta sencilla, amena y muy útil para todos aquellos profesionales de diferentes disciplinas que interactúan con adolescentes en los distintos programas, intervenciones y tipos de recursos que dan cobertura y respuesta a una parte muy importante de nuestra sociedad que, por circunstancias personales, familiares o sociales, son más vulnerables que el resto frente a las adicciones.

La guía aborda de manera práctica, mediante texto y numerosas ilustraciones, diferentes situaciones que se presentan frecuentemente en la vida diaria de educadores, tutores, mediadores sociales, etc. que tratan con adolescentes, mostrando ventajas y desventajas de los diferentes perfiles que las personas adultas suelen adoptar en su interacción con chicas y chicos, y aporta algunas claves sencillas y muy interesantes sobre cómo guiar a los adolescentes en el proceso de reflexión sobre sus comportamientos, sobre la manera en que las dificultades sociales condicionan estos últimos y sobre la toma de decisiones saludables; todo ello a través de un diálogo con las y los profesionales, no estrictamente formal pero sí estructurado, que parte de la aceptación inicial de la singularidad de cada adolescente y busca ayudarlo a encontrar su propia motivación para iniciar el cambio.

Estoy segura de que la guía “Conversar con adolescentes en dificultad social” será un instrumento de ayuda, tanto para las y los profesionales como para las chicas y chicos a los que las circunstancias sociales que les rodean les condicionan y se lo ponen mucho más difícil.

Por mi parte, les reitero mi compromiso personal y profesional, como Delegada del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, para seguir trabajando por la mejora de las políticas y actuaciones en el ámbito de las adicciones.

Azucena Martí Palacios

*Delegada del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas
Ministerio de Sanidad*

Índice

● PRIMERA PARTE

Una guía para influir positivamente en sus vidas	9
Tres historias reales como la vida misma.....	11
Arturo y Tere.....	12
Marina y Javi.....	16
Diego y Aitor.....	19
La difícil tarea de ayudarles a cambiar.....	22
Personas que nos dejaron huella.....	26
Una gran inversión, una gran rentabilidad.....	30
Un recurso clave: tiempo para conversar.....	34

● SEGUNDA PARTE

Los comportamientos de riesgo y las resistencias al cambio	37
“Las autoridades sanitarias advierten...”.....	39
Tienen problemas, su comportamiento a veces nos desconcierta, pero no son ni enfermas, ni enfermos.....	41
Sus problemas tienen un profundo significado biográfico, y ya es bastante.....	45
Además, son adolescentes.....	52
Sus comportamientos y sus resistencias al cambio tienen un sentido.....	55
La resistencia y la motivación se dan en un contexto interpersonal.....	59

● TERCERA PARTE

Un estilo de conversar que facilita el cambio	63
Estilos de comunicación tradicionales.....	65
El espíritu de la entrevista motivacional.....	80
Conversar en una atmósfera de aceptación y validación (Primera paradoja: la aceptación y la validación favorecen el cambio).....	84
Una estrategia clave: devolverles el control de su vida (Segunda paradoja: devolverles el control de su vida favorece el cambio).....	90
Conversar en un terreno de juego donde puede haber normas y límites.....	94
Extraer motivación para el cambio: la ambivalencia y el discurso de cambio.....	97

Los Valores, los Objetivos y la Discrepancia	107
Ir por partes: las dos grandes fases de la conversación	112
Conversar, evaluar, hacer informes	117

● CUARTA PARTE

La conversación en la práctica	119
Habilidades para la práctica de la conversación.....	122
Escuchar mucho y escuchar bien	124
Expresar empatía	126
La habilidad de hacer preguntas.....	134
Describir y utilizar mensajes en primera persona	145
Orientar la conversación hacia los objetivos de cambio	146
El derecho del educador o educadora a solicitar cambios	148
El recurso a las sanciones y a la resolución de conflictos	153
Expresar reconocimiento y proporcionar feedback.....	155
Habilidades para expresar reconocimiento	156
Reconocer y alimentar el discurso de cambio.....	160
Proporcionar feedback por los avances.....	161
Informar, opinar, aconsejar.....	164
Dejar la puerta abierta y quedar disponibles.....	168
Un ejemplo de conversación en una secuencia lógica: Aitor y Diego.....	171

PRIMERA
PARTE



Una guía para influir positivamente en sus vidas

Tres historias reales como la vida misma

Tere, Javi y Aitor son profesionales de la educación que trabajan en recursos muy diferentes, pero comparten un mismo objetivo: lograr ejercer una influencia positiva en la vida de (respectivamente) Arturo, Marina y Diego. Su comportamiento les preocupa, y desean *hacerles conscientes* de sus consecuencias y de sus riesgos y motivarles para cambiar.



HISTORIA 1

ARTURO Y TERE



Arturo es un adolescente de 17 años. Sus padres le han llevado “de la oreja” a un centro “de esos para adolescentes con problemas” porque han descubierto que fuma porros. Además, la semana pasada le llegó a casa una multa por consumo en la vía pública. Hace unos meses abandonó el curso de formación profesional básica al que le habían apuntado. Arturo dice que no necesita ninguna ayuda, y que son sus padres los que la necesitan porque “están histéricos”.

Los padres de Arturo se sienten desbordados, la situación les supera. Explican que siempre ha sido un niño “movido”, con algunos problemas de conducta en casa (con numerosas “rabieta” y “una personalidad muy fuerte”) y también en el colegio, según les contaba el profesorado. Estas dificultades llegaban incluso a provocar problemas y reproches mutuos en la pareja, con opiniones encontradas en relación con la forma como debían hacer frente al comportamiento de Arturo, al que siempre han considerado “bastante caprichoso” y con tendencia a “salirse con la suya”. Ahora se preguntan si debieron ser menos permisivos con él, o si quizá tiene algún trastorno en su cabeza, “qué sé yo, algo de hiperactividad o algún problema de ese tipo”.



Al margen del curso en el que está matriculado, Arturo no realiza ninguna otra actividad organizada. Hasta hace un par de años se le veía disfrutar jugando al fútbol, algo que le apasionaba. Jugaba muy bien, pero en su primer año en categoría cadete dejó de ir a los entrenamientos, coincidiendo con el cambio de amigos, y “quién sabe”, explica la madre, si con el comienzo del consumo de porros. “En el fondo -cuenta el padre- ya nos temíamos que pudiera estar

fumando, pero no lo queríamos ver. Ahí empezaron los problemas más graves, le expulsaron un par de veces del instituto..., pero teníamos miedo de decirle nada por cómo se ponía. Hasta que yo ya no podía más, y estallaba también". "Siempre te he dicho que poniéndote tan burro no ibas a conseguir nada con él", le reprocha la madre al padre. "Bueno, igual el problema es que le has sobreprotegido", le contesta éste.

Arturo tiene un hermano de seis años al que quiere con locura, y sufre cuando le ve pasarlo tan mal en medio de las broncas que mantiene con sus padres casi a diario. "Mi hermanito es lo mejor que tengo", suele decir. "Siempre se ha mostrado dispuesto a jugar con él, a cuidarle. Tienen una relación muy especial", suelen comentar los padres.

Finalmente, los padres de Arturo han decidido lanzarle un ultimátum, "o aceptas ir a un centro, o no te devolvemos la llave de la moto". El clima en casa es ya irrespirable, y las discusiones cada vez son más frecuentes y más intensas.

Tere trabaja como educadora en un centro municipal de apoyo a adolescentes con dificultades. Casualmente, el centro al que a Arturo ha tenido que acudir obligado por sus padres. Aunque en situaciones como esta siempre se acuerda de la recomendación de su madre de estudiar Farmacia, Tere se ha *venido arriba*, y desea ayudar a Arturo. Quiere intentar ganarse su confianza, **ejercer una influencia positiva en él**, ayudarle a mejorar su situación y prevenir problemas más graves.

Sin embargo, después de saludar a Tere de forma un tanto forzada, Arturo se sienta en la silla y muy afectado le expresa lo siguiente:



“¿Sabes lo que te digo?, que estoy hasta los... y que no quiero hablar. Si he venido es porque me han dicho que, si no lo hago, no me devuelven las llaves de la moto. Mis padres piensan que soy un drogadicto porque fumo canutos, y están histéricos perdidos. Están todo el día igual, y ya estoy ‘rayao’, no puedo más. Tratadles a ellos, que les hace falta. Todo el día con el tema de los canutos, a mi padre ahora le ha dado por llamarme yonqui... Mi casa es un infierno. Es que paso de hablar... ¿Me puedo ir ya...?”

HISTORIA 2

MARINA Y JAVI



Marina tiene 15 años recién cumplidos. El año pasado repitió segundo de la ESO, y este curso en el instituto en el que estudia la han incluido en un grupo adaptado. “Sí” –suele decir a menudo-, “*una clase de esas a las que vamos lo mejor de cada casa*”.

Marina es una chica extravertida. Con sus profesores y profesoras es respetuosa en el trato personal, pero su comportamiento en clase les desquicia. Cursó la educación primaria sin mayores dificultades, pero ya en el último curso, y sobre todo con el paso al instituto, empezaron a aparecer algunos problemas. Según la información recibida desde los servicios sociales, todo parece coincidir con acontecimientos importantes en su familia.



Marina vive sola con su madre. Su padre, con problemas de alcoholismo, abandonó el domicilio hace dos años, después de numerosos episodios de malos tratos verbales, amenazas y algún conato de maltrato físico hacia su madre. En la última ocasión, un vecino llamó a la policía, que se llevó al padre detenido. La madre interpuso finalmente una denuncia, algo que le provocó un enfrentamiento muy importante con Marina, a la que su

padre trataba siempre como *la niña de sus ojos*. Marina no aprueba el maltrato de su padre hacia su madre, pero se muestra confundida y a veces incluso culpa a su madre de haber obligado a marcharse a su marido del domicilio. A día de hoy, ambas viven gracias a las ayudas económicas de los servicios sociales, puesto que la madre de Marina apenas logra algunos trabajos precarios.

A Marina le gusta salir de fiesta. Reconoce que fuma porros, a menudo se emborracha, y hay datos que hacen sospechar que pudiera estar consumiendo estimulantes, probablemente *speed* o cocaína. Sale con un chico consumidor de drogas, algo mayor que ella, que maneja mucho dinero, y le tiene bastante controlada, según ella misma cuenta, “porque le quiere mucho y no quiere perderla”. Marina ha acudido en tres ocasiones al centro de atención a la salud sexual del pueblo a pedir la píldora del día después.

Javi es el tutor de Marina en el Instituto. Conoce su situación familiar y personal por la coordinación que mantiene con los servicios sociales, y por la que ha conocido mediante diversas entrevistas con la madre, muy preocupada por el comportamiento de Marina en casa y en el instituto. Entre el profesorado comparten la impresión de que a veces llega a clase como si estuviera “fumada”.

A Javi le preocupa la situación de Marina, y quiere ayudarle. Le ve “posibilidades”, y le gustaría **ejercer una influencia positiva en ella**, hacerle consciente de sus riesgos y animarla a formarse en algo que le permita trabajar y rehacer su vida.

HISTORIA 3

DIEGO Y AITOR



Diego (17 años) cumple una medida de ocho meses de internamiento en régimen semiabierto en un centro de cumplimiento de medidas judiciales (*centro de reforma*), motivada por dos delitos: un robo con intimidación a una mujer en un portal (“*debía dinero y estaba muy agobiado*”), y un delito contra la salud pública relacionado con el trapicheo de *hachís*.

Diego llegó a España con catorce años, procedente de un país de América Latina. Aquí se reencontró con su madre, que emigró unos años atrás para encontrar un trabajo y una vida mejor, dejando allí a su marido y a su hijo después de una relación muy tormentosa en la que Diego parecía ser un obstáculo en los planes de ambos y era atendido principalmente por su abuela paterna. Diego se quedó entonces con su padre, un hombre muy poco afectuoso con su hijo y de trato autoritario. Diego siempre se había mostrado como un *niño difícil*, empezó pronto a fumar tabaco y marihuana, y llegados los doce o trece años tuvo varios episodios delictivos que provocaron la intervención de la policía. El padre decidió entonces enviarlo a España con su madre, que tuvo que aceptarlo a regañadientes, pues había iniciado una nueva relación con otro hombre.



La madre y la nueva pareja de ésta apenas ejercían ningún tipo de supervisión sobre Diego, y lejos de mejorar, sus problemas se fueron acentuando, lo cual todavía mermaba más sus ganas de ocuparse de él. La adaptación al instituto fue mala, muy conflictiva, y se implicó en actividades relacionadas con el trapicheo de drogas, lo cual le permitía ganar un dinero que de otro modo no podría tener, y de paso conseguir sustancias para su propio consumo, que fue tornándose cada vez más adictivo.

Al permanecer en un régimen semiabierto, Diego desarrolla buena parte de sus actividades fuera del centro de internamiento, como acudir a una Escuela Taller en la que, sin embargo, las cosas no van bien. El otro día la directora de la escuela informó de que finalmente tuvieron que ponerle una amonestación por salir por tercera vez del recinto de la escuela sin el permiso de la maestra de taller. Además, se están dando algunos problemas por su incumplimiento de los horarios de llegada al centro tras los permisos de salida los fines de semana. Estas y otras actitudes de Diego ya le han ocasionado alguna sanción, como la denegación de algunas salidas, y las advertencias de la juez de menores.

Aitor es el educador del centro al que han asignado el seguimiento de Diego. Le preocupa su situación, y quiere **ejercer una influencia positiva en él**, lograr que entienda que si sigue así, sus problemas se agravarán, y que si cambia su actitud y los informes son favorables podrá acceder a más permisos, acortar incluso su estancia en el centro para pasar cuanto antes a un régimen de libertad vigilada, y lo que es más importante, vivir su vida dejando atrás todos estos problemas.

La difícil tarea de ayudarles a cambiar

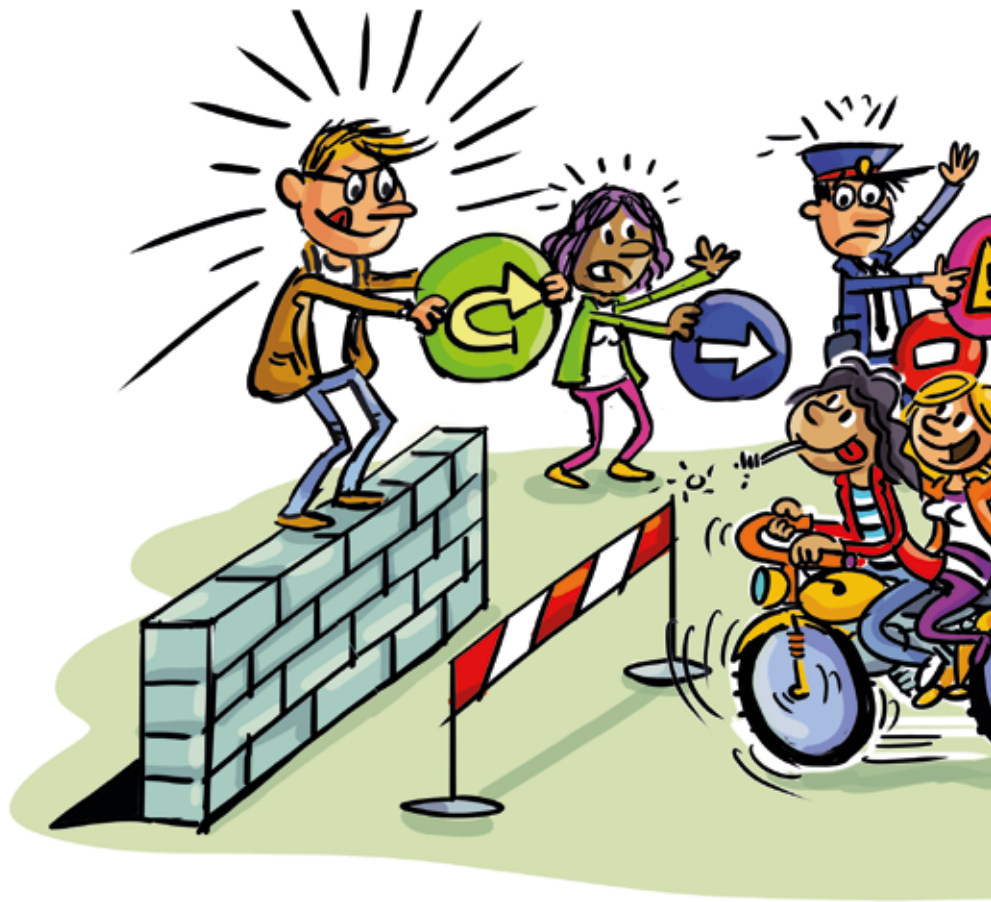
Tratar de ayudar a adolescentes en dificultad social y con comportamientos de riesgo no es, desde luego, una tarea sencilla. Lo sabemos bien quienes trabajamos con chicas y chicos con perfiles similares a los de nuestros protagonistas. Nuestros intentos por advertirles de que, por ejemplo, deben acudir regularmente al instituto, no consumir drogas, respetar las normas, protegerse en sus relaciones sexuales o dejar de delinquir a menudo chocan con fuertes resistencias al cambio que nos provocan una gran frustración.

“En el fondo no quiere cambiar”, “es una cabezota”, “cómo no se da cuenta de que así no va a ir a ningún lado”, “alguna cosa tiene en la cabeza, qué sé yo, algún trastorno sin diagnosticar”... Comentarios de este tipo aparecen en ocasiones entre las personas que trabajamos con adolescentes en riesgo, cansadas de advertirles de las consecuencias de su modo de actuar, y de que tales augurios caigan en saco roto. Y es que, por lo general, tratamos de modificar comportamientos que desafían nuestra capacidad de respuesta, y a menudo incluso nuestra paciencia. Les señalamos sus consecuencias, les ofrecemos una información veraz y objetiva sobre los riesgos que corren, y hasta en algunos casos observamos que los conocen, los aceptan, e incluso los padecen. Les animamos a hacer cosas diferentes, a formarse, a buscar trabajo, a hacer deporte, a implicarse en entornos más saludables..., y sin embargo, no cambian.

Este libro trata precisamente de eso. De ofrecer un modelo de relacionarse con adolescentes en dificultad social que permita a las personas que les atienden adentrarse en sus vidas, ayudarles a identificar riesgos, prevenir problemas y contribuir a su desarrollo personal y a su bienestar, motivándoles a implicarse en estilos de vida más saludables y prosociales.

Pretende ser de utilidad para profesionales que les atienden en recursos y contextos diversos, como por ejemplo educadores y educadoras que ejercen la responsabilidad de tutorizarles en un centro de menores, responsables de la tutoría de un aula en un instituto de secundaria, profesorado de centros de formación profesional, educadores y educadoras de calle, de libertad vigilada o de programas de acompañamiento, profesionales del ámbito de la salud y profesionales en general que de una u otra manera trabajen con adolescentes con la intención de ayudarles. Personas que dispongan de tiempo para conversar con ellos sobre sus cosas, incluidos sus comportamientos de riesgo, pero también sobre sus valores, sus metas y sus aspiraciones en la vida.

El contexto de la intervención puede referirse tanto a espacios formales y estructurados (como una consulta de un profesional de la salud o una



tutoría individual en un instituto), como a las conversaciones surgidas de forma espontánea o informal en las interacciones cotidianas con los adolescentes (como por ejemplo en el día a día de un educador o una educadora de un centro residencial de menores o de un programa de calle).

En estas páginas se va a hacer referencia a habilidades y a técnicas motivacionales concretas, pero no es un libro de recetas o de trucos para *convencer* a los adolescentes de que tienen que cambiar. Los procedimientos, las técnicas y las habilidades que aquí se presentan solo tienen sentido a partir de una forma muy particular de entender su comportamiento, su capacidad para decidir en relación con aspectos importantes de su vida, los procesos de cambio, la motivación y el papel del educador en este proceso.

Este manual no se dirige a ningún perfil profesional concreto, si bien en el desarrollo de sus contenidos se ha optado por utilizar la referencia



educadora o educador de forma genérica, incluyendo bajo la misma al conjunto de profesionales que comúnmente y desde diferentes disciplinas trabajan en contextos como los referidos con anterioridad.

En las referencias a estas y estos adolescentes se utilizarán denominaciones diferentes, como *adolescentes en dificultad social*, *adolescentes en dificultad*, *adolescentes en riesgo* u otras similares de forma equivalente, para referirnos en todos los casos a chicas y chicos adolescentes que aglutinan importantes factores de riesgo de desadaptación. Y respecto a sus conductas o actividades que nos preocupan, se ha optado asimismo por referencias del tipo *conductas de riesgo* o *conductas problema*, para hacer referencia a comportamientos que comprometen o pueden comprometer su salud y su desarrollo personal, aun entendiendo que sin duda existen multitud de matices que podrían discutirse en relación con cada una de estas denominaciones.

Personas que nos *dejaron huella*

Entre los años cincuenta y los años ochenta del pasado siglo, Emily Werner y Ruth Smith desarrollaron uno de los estudios más importantes que se han realizado nunca en relación con la *resiliencia*, entendida ésta como la capacidad de las personas para sobreponerse a las condiciones adversas que podrían comprometer su salud y su bienestar. Sus principales conclusiones las recogieron en su libro *Vulnerables pero Invencibles*, publicado en 1982.

Se trataba de un estudio longitudinal que incluía un seguimiento durante treinta años a un grupo de setecientos niños y niñas de Hawaii expuestos desde sus primeros años de vida a importantes factores de riesgo de desadaptación, tales como la violencia familiar, el alcoholismo de alguno de los progenitores o los problemas de salud mental de algún familiar cercano.

Werner y Smith observaron que, tal y como parecían anticipar sus circunstancias socio familiares, aproximadamente dos tercios de estos niños y niñas presentaban en su juventud dificultades tales como embarazos adolescentes, importantes problemas psicológicos, implicación en actividades delictivas, consumos de drogas o problemas de aprendizaje. Sin embargo, el tercio restante no solo no presentaba estos problemas, sino que mostraba un desarrollo positivo y saludable.

La clave era por tanto conocer cuáles eran las condiciones que protegían a estos niños y niñas *resilientes* frente a tales adversidades. Y encontraron una que destacaba claramente respecto a las demás: **la influencia de una relación cariñosa y estrecha con alguna persona adulta significativa**. En la gran mayoría de los casos habían tenido la oportunidad de establecer alguna relación de este tipo que según los casos podía ser con alguna persona de su familia, con algún profesor o profesora del instituto, con algún profesional, o con cualquier otra persona de su entorno.

Más recientemente, el *Modelo de Desarrollo Social*¹, desarrollado desde mediados de los años noventa del pasado siglo por J. David Hawkins, Richard F. Catalano y sus colaboradores en la Universidad de Washington subraya la importancia de que niños y adolescentes tengan la oportunidad de establecer lazos fuertes y relaciones de apego con adultos que mantienen creencias sanas y estándares claros de comportamiento en al menos alguna de las



1 Por ejemplo, en Catalano, R.F., y Hawkins, J.D. (2005). Investing in Your Community's Youth: An Introduction to the Communities That Care System. University of Washington.



que los autores denominan *instituciones convencionales*, y que básicamente comprenden la familia, la escuela y el barrio. La oportunidad para establecer relaciones significativas en alguno de estos contextos básicos de socialización (por ejemplo, mediante una escuela con recursos suficientes para que un profesorado preparado pueda acercarse y tutorizar al alumnado con más dificultades) puede resultar decisiva para adolescentes que conviven simultáneamente en otros escenarios especialmente comprometidos.

El modelo de Hawkins y Catalano subraya además la importancia de que en los contextos en los que crecen, los niños y los adolescentes tengan la oportunidad de comportarse de modo saludable y prosocial, de contribuir positivamente en su entorno y de recibir reconocimiento por hacerlo. De este modo, se vincularán afectivamente a esos contextos y a sus valores, desarrollarán habilidades y recursos para seguir comportándose de esa manera y consolidarán un estilo de vida saludable y prosocial. A partir de su modelo, Hawkins y Catalano y su Grupo de Investigación sobre el Desarrollo Social



de la Universidad de Washington impulsaron *Communities that Care*², un programa de acción comunitaria de referencia mundial para reducir y prevenir problemas en la juventud como el consumo nocivo de drogas, el abandono escolar, las conductas sexuales de riesgo o la violencia.

Casi todas las personas podemos recordar a personas adultas que *dejaron huella* (o la siguen dejando) en nuestra vida, que la enriquecieron poderosamente, que nos apoyaron emocionalmente, que nos enseñaron, que nos aconsejaron, que supieron alimentar nuestra confianza en nuestras propias posibilidades, y por qué no, que nos criticaron y nos pusieron límites. Algo hacían, y lo hacían de una manera muy particular para que sus opiniones, sus recomendaciones o sus advertencias tuvieran un efecto tan positivo en nuestra vida.

.....

2 Puede obtenerse más información en <https://www.communitiesthatcare.net> y descargarse de esta misma página la guía *Communities that Care: Prevention Strategies Guide*, del Social Development Research Group, de la Universidad de Washington.

Una gran inversión, una gran rentabilidad

De acuerdo con la clasificación de los programas de prevención propuesta en los años ochenta por R. Gordon, y aceptada tanto por el *National Institute on Drug Abuse (NIDA)* de los Estados Unidos como por el *Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías*, podemos distinguir tres niveles de prevención. Si bien hacen referencia por lo general a los problemas de drogas, estos mismos niveles resultan válidos en relación con la prevención de cualquier tipo de comportamiento de riesgo. Los tres niveles son los siguientes:

1 Prevención Universal

Hace referencia a los programas o actuaciones orientadas a la **población general**, sin priorizar grupos o individuos concretos en función de su nivel de riesgo. En este nivel encajarían por ejemplo las campañas de sensibilización a la juventud en general, o los programas que más habitualmente se desarrollan en los colegios e institutos.

2 Prevención Selectiva

Se refiere a los programas que trabajan con **grupos vulnerables** que comparten uno o varios factores de riesgo (por ejemplo, hijos e hijas de personas con alcoholismo, menores infractores, o personas que viven en entornos desfavorecidos). Lo importante en este caso es que son actuaciones dirigidas a un grupo, tratando de resolver las necesidades compartidas por sus miembros, recibiendo todos los miembros del grupo la misma intervención.

3 Prevención Indicada

Se incluyen en este nivel las actuaciones dirigidas a **individuos** concretos, orientadas a atender sus necesidades particulares. Cada intervención tiene relación con una persona concreta, cuya situación de partida se evalúa y se trata de mejorar individualmente.

La prevención universal presenta buenos resultados en población general, pero sus acciones suelen resultar insuficientes para adolescentes que aglutinan importantes factores de riesgo que los sitúan en una posición de mayor vulnerabilidad. De alguna manera, y haciendo un símil con el mundo de la moda, podríamos decir que los programas de prevención universal son como las tiendas de moda *prêt-à-porter* donde quienes necesitan *tallas especiales* (prevención selectiva) no encuentran lo que necesitan.

El modelo de intervención que aquí se presenta va todavía más allá, y se enmarca en el ámbito de la *Prevención Indicada*, un tipo de prevención

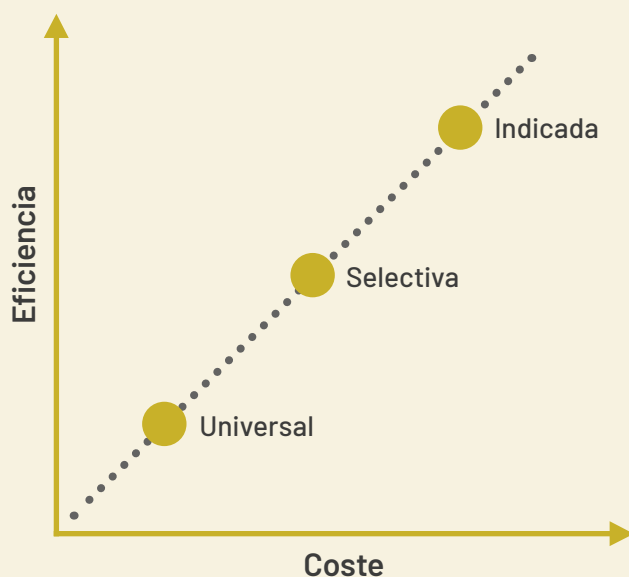


orientada al sector de la población de mayor riesgo, generalmente adolescentes ya implicados en comportamientos de riesgo y con estilos de vida más consolidados, mediante el diseño de planes de actuación personalizados *hechos a medida* para cada adolescente.

Existen multitud de iniciativas de prevención universal, pero son muchas menos las selectivas, y menos aún las indicadas. Todas tienen sus ventajas y sus inconvenientes. La prevención universal suele obtener por lo general efectos más discretos, pero tiene la ventaja de llegar a un sector muy amplio de la población, y los programas resultan más baratos.

Sin embargo, aunque su impacto poblacional es pequeño y su coste es mayor, la prevención selectiva, y sobre todo la prevención indicada ofrecen, por lo general, mayores niveles de efectividad³, tal y como se representa en el gráfico.

Coste - efectividad de los programas de prevención



.....

³ Por ejemplo:

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2011). European prevention quality standards; a manual for prevention professionals. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pág. 22.

Shamblen S.R., Derzon J.H. (2009): A preliminary study of the population-adjusted effectiveness of substance abuse prevention programming: towards making IOM program types comparable. *Journal of Primary Prevention*; 30: 89-107.

Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. *Victims & Offenders*, 4(2), 124-147.

Un recurso clave: tiempo para conversar

Trabajar con adolescentes en dificultad social supone invertir en recursos, en equipos de trabajo bien dimensionados y con **personas formadas que dispongan de tiempo para atenderlos y conversar con cada uno de ellos y de ellas acerca de sus cosas**. Son por lo tanto iniciativas más costosas económicamente, pero representan una buena inversión en términos de coste-efectividad.



Si bien la intervención en grupo presenta innegables ventajas y puede realizarse de forma complementaria, en el caso de adolescentes con comportamientos de riesgo consolidados la atención individualizada muestra mejores resultados ⁴, al tiempo que neutraliza algunos riesgos asociados a la intervención grupal, como por ejemplo la exposición a otros modelos de conducta problema, la presión para comportarse de determinada manera o la necesidad de mantener una imagen frente al grupo de iguales. Además, el encuentro individual permite ahondar en los motivos particulares que subyacen a los comportamientos de riesgo de cada chaval o chavala en particular, y sobre todo, en las posibles interferencias con sus propios valores o ilusiones en la vida, un elemento especialmente relevante a tener en cuenta, tal y como se reflejará en las próximas páginas de este libro.

.....

4 Por ejemplo, Conrod, P.J., et al. (2013). Effectiveness of a Selective, Personality-Targeted Prevention Program for Adolescent Alcohol Use and Misuse. A cluster randomized Controlled Trial. *JAMA Psychiatry*; 70 (3): 334-342.

SEGUNDA
PARTE



Los comportamientos de riesgo y las resistencias al cambio

“Las autoridades sanitarias advierten...”

Muchas campañas y programas de prevención parten de la idea de que lo que hay que hacer es dar a los adolescentes toda la información en relación con las prácticas de riesgo. Si conocen las consecuencias de tales prácticas, se atenderán a ellas, y si se hacen cargo de los beneficios de otras prácticas alternativas, las desarrollarán. De acuerdo con este enfoque tan *racional*, si conocen las consecuencias negativas de fumar cannabis, dejarán de fumarlo, o lo harán porque, a partir de una reflexión *racional* de costes y beneficios, entenderán que les compensa. Si les advertimos del riesgo de contraer infecciones de transmisión sexual utilizarán el preservativo, y si les convencemos de la importancia de acudir al instituto y de sacarse algún título en la vida, acudirán regularmente a clase. Todo es cuestión de convencerles, y si hay que repetirlo una y mil veces hasta que les entre en la cabeza, se repite. Y si hay que discutir, se discute.



La estrategia basada en la información y en las advertencias parte de una concepción racionalista del comportamiento según la cual las personas tomamos decisiones que afectan a nuestra salud y a nuestro bienestar basadas únicamente en la información y en la toma de decisiones. Es posible que, en las condiciones adecuadas, la información sea una herramienta eficaz para prevenir problemas en el caso de algunas personas privilegiadas, con recursos personales y sociales que les permiten tener un gran control sobre sus decisiones. Sin embargo, no suele ser el caso de los adolescentes, y mucho menos el de los de mayor vulnerabilidad. En la mayoría de estos casos el problema principal no es que les falte información, sino que sus comportamientos de riesgo tienen un sentido, y cambiar no les resulta fácil, algo no tan difícil de entender, como veremos más adelante.

Tienen problemas, su comportamiento a veces nos desconcierta, pero no son ni enfermas, ni enfermos

Desde el planteamiento racionalista, cuando un adolescente no atiende a razones tan evidentes para abandonar sus prácticas de riesgo solo caben dos posibilidades: o es un terco (obstinado, cabezota,..., quizá producto de algún rasgo de personalidad), o está enfermo, tiene alguna psicopatología. Su empeñamiento en mantener su forma de comportarse y sus resistencias al cambio no serían sino uno de los principales *síntomas* de ese trastorno subyacente.

Decimos así que un adolescente se salta las normas, delinque, utiliza la violencia o no acude al instituto *porque* padece un *trastorno de la conducta* (antes, *trastorno disocial*), que manifiesta reacciones descontroladas *porque* tiene un trastorno de control de los impulsos, que se muestra inquieto *porque* tiene un trastorno de déficit de atención, o nervioso *porque* padece un trastorno de ansiedad. Los comportamientos de riesgo y las resistencias al cambio pasan así a ser meros síntomas de algo que sucede “dentro” de los adolescentes, de algo que funciona mal.

El interés en poner nombre a determinadas formas de comportarse de los adolescentes y de categorizar sus problemas puede servirnos para entender de qué tipo de problemas estamos hablando, y en muchos casos para responder a necesidades meramente administrativas, pero desde luego no a la necesidad de encontrar los factores particulares que intervienen en su origen, en su desarrollo y en su mantenimiento. Categorizar sus problemas es una cosa, pero atribuir su comportamiento a sus trastornos es otra cosa bien distinta. Indudablemente, la forma de comportarse de estos y estas adolescentes representan de alguna manera un trastorno, en la medida en que causan (o pueden causar) problemas que comprometen muy seriamente su propio bienestar o el de los demás. Sin embargo, eso no significa que estén enfermos.

El enfoque psicopatológico parte de que un comportamiento desajustado tiene su origen en una mente desajustada. El comportamiento es el síntoma, y en la mente (“algo tendrá en la cabeza”) está la enfermedad. Decimos entonces que su comportamiento deriva de un problema mental, de una enfermedad mental. Más modernamente, el estudio de la mente ha ido perdiendo interés en favor del estudio del cerebro, algo desde luego mucho más tangible y susceptible de ser sometido a estudios científicos. El mecanismo subyacente sigue siendo sin embargo el mismo: se comportan así porque nuevamente hay algo en su cabeza (en este caso, en su cerebro) que no funciona correctamente.



La tasa de adolescentes diagnosticados (y en muchos casos tratados farmacológicamente) de acuerdo con el modelo psicopatológico es especialmente alta entre los adolescentes en dificultad social. No es extraño, teniendo en cuenta que los manuales diagnósticos están plagados de referencias a comportamientos que estos chicos y chicas presentan de forma bastante común, en muchos casos muy desconcertantes y alejados de lo considerado normal, saludable o socialmente aceptable. Así, por ejemplo, de acuerdo con la última versión del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, si en el último año (seis meses, en alguno de los casos) un adolescente se ha escaqueado de ir al instituto, ha cometido algún robo y ha pasado un par de noches fuera de casa sin permiso, podremos decir que tiene un *trastorno de la conducta*, ya que presenta tres de los quince criterios que el sistema establece para asignarle ese diagnóstico.

Sin embargo, el modelo psicopatológico va todavía más allá, y los considera *síntomas* de algo (un problema mental) que se supone que ha encontrado, y que sin embargo nadie ha visto jamás, a diferencia por ejemplo de la fractura de un hueso que comprobamos en una radiografía, o de la presencia de un virus que detectamos en una analítica de sangre. En definitiva, el mecanismo propone una explicación que en realidad es circular: “se comporta así porque tiene un trastorno que se llama *trastorno de la conducta*”. “¿Y por qué sabe usted que tiene un *trastorno de la conducta*?”. “Pues porque se comporta así” (porque cumple al menos tres de los quince criterios –comportamientos, en definitiva– de la clasificación de los trastornos *mentales*). En todo caso, podríamos aceptar, y sería algo más correcto desde el punto de vista epistemológico, que se comportan así, y que por eso decidimos que tienen un trastorno de la conducta, y no al revés.

Sus problemas tienen un profundo significado biográfico, y ya es bastante

El comportamiento y los estilos de vida de estos chicos y chicas tienen que ver con el curso de una historia personal compleja que además es única e irrepetible, con experiencias acumuladas a lo largo de toda su vida, en interacción con contextos de socialización también complejos, y no siempre promotores de salud y de bienestar. Cada adolescente presenta una singularidad y una historia personal que son tan sumamente únicas y dignas de consideración que no es posible reducir lo que le pasa a una mera etiqueta diagnóstica, a un mero “se comporta así *porque* tiene éste u otro trastorno”.

Si algo caracteriza al modelo de intervención que se presenta en este libro y al estilo de la entrevista motivacional es que se inspiran en un principio radicalmente distinto a la concepción psicopatológica de los comportamientos problema: el respeto absoluto a la singularidad de cada adolescente y el esfuerzo por entender el sentido y la racionalidad de su comportamiento. Este planteamiento no resta importancia ni dramatismo al sufrimiento que en ocasiones estos chicos y chicas causan para sí mismos o para su entorno, ni presupone que la tarea de favorecer que cambien resulte sencilla. Más bien al contrario, implica reconocer la compleja maraña de factores y experiencias vitales implicados en el desarrollo de sus problemas de conducta y de adaptación social, que no por dejar de ser considerados enfermedades o trastornos mentales deberían ser valorados como poca cosa. Sin duda, los principales referentes en España de este modelo biográfico son Miguel Costa y Ernesto López, cuyo *modelo ABC* han venido desarrollando en numerosas publicaciones ⁵.

Existen multitud de estudios sobre los factores de riesgo implicados en el desarrollo de las conductas problema en la adolescencia, y por lo general estos factores tienen un marcado carácter social, relacionados con la calidad de los contextos de socialización de los adolescentes: la familia, la escuela, el grupo de iguales y el barrio o comunidad. Los factores de riesgo no hacen referencia a las causas de sus problemas, sino que representan aquellas circunstancias o condiciones personales y sociales que incrementan la probabilidad de que aparezcan. Los adolescentes que no están expuestos a estos factores de riesgo tienen por tanto una probabilidad mucho menor de verse implicados en comportamientos de riesgo. Puede consultarse una relación de los principales factores de riesgo de la conducta problema en la adolescencia en la tabla adjunta.



5 Por ejemplo, y de un modo extendido, en López, E. y Costa, M. (2014). Los problemas psicológicos no son enfermedades. Madrid: Pirámide.



Por su parte, los factores de protección hacen referencia a las condiciones que reducen esa probabilidad, aun en presencia de importantes factores de riesgo, neutralizando su influencia. Al resultante de este conjunto de factores protectores que cada adolescente contrapone a los riesgos se le viene denominando *resiliencia*.

Los factores de riesgo y los factores de protección no ejercen su influencia aisladamente. Entre ellos existe una importante relación de interdependencia. A veces, la capacidad de influencia de un factor no reside tanto en su valor en sí mismo, sino en su relación con otros factores con una influencia mucho más poderosa en el desarrollo de los problemas. Así, por ejemplo, el divorcio en la familia constituye según numerosos estudios un factor de riesgo que sin embargo parece tener más que ver con la conflictividad que a menudo le acompaña en muchas familias que con el hecho mismo de la ruptura. Cuando la variable *conflictividad* se neutraliza, el divorcio en sí mismo no parece ejercer una influencia relevante.

Además, algunos factores de riesgo de carácter personal, como por ejemplo la falta de seguridad en uno mismo, la pobre competencia social o una baja tolerancia a la frustración pueden deberse a la poderosa influencia de otros factores de carácter social o familiar, como por ejemplo unas pautas educativas inadecuadas o la exposición a modelos también poco competentes o con comportamientos también inadecuados. En este sentido, también los factores de riesgo de carácter personal tienen por lo general una importante carga social, resultado de las interacciones entre los adolescentes y sus contextos de socialización a lo largo de toda su vida.

Por lo general, en la adolescencia los comportamientos de riesgo no se dan aisladamente, sino que forman parte de un abanico más amplio de *conductas problema* (como el consumo de drogas, el absentismo o la transgresión de normas en el instituto, en la familia o en la sociedad) que se suelen presentar de forma simultánea, y existen evidencias de que este



tipo de comportamientos responden a factores de riesgo comunes. Esto implica que la prevención y el abordaje de sus problemas no deba realizarse de forma compartimentada, sino de forma global. Así, por ejemplo, el Grupo de Investigación de Desarrollo Social de la Universidad de Washington identificó veinte factores de riesgo implicados en cinco problemas específicos: el consumo de drogas, la violencia, la delincuencia, el abandono escolar y el embarazo adolescente. Algunos de estos factores de riesgo presentaban una relación muy significativa con los cinco problemas a la vez, o con casi todos ellos.

Veinte Factores de Riesgo para 5 Problemas

(Communities That Care Prevention Strategies Guide, 2004)

● DROGAS
 ● VIOLENCIA
 ● DELINCUENCIA
 ● ABANDONO ESCOLAR
 ● EMBARAZO

Relacionados con la FAMILIA					
Historial familiar de problemas de comportamiento	●	●	●	●	●
Gestión de problemas familiares	●	●	●	●	●
Conflictos familiares	●	●	●	●	●
Actitudes parentales favorables hacia el problema de comportamiento e involucración en él	●	●	●	○	○
Relacionados con la ESCUELA					
Fracaso académico iniciado desde el final de la escuela elemental	●	●	●	●	●
Falta de apego a la escuela	●	●	●	●	●
Relacionados con la COMUNIDAD					
Privación económica extrema	●	●	●	●	●
Facilidades para disponer de drogas	●	●	○	○	○
Leyes y normas comunitarias favorables al uso de drogas y a la delincuencia	●	●	●	○	○
Imágenes en los medios de comunicación sobre la violencia	○	●	○	○	○
Transiciones y movilidad	●	○	●	●	○
Lazos comunitarios débiles y desorganización comunitaria	●	●	●	○	○
Relacionadas con los IGUALES y con factores INDIVIDUALES					
Comportamiento antisocial temprano y persistente	●	●	●	●	●
Iniciación temprana en los problemas de comportamiento	●	●	●	●	●
Amigos implicados en problemas de comportamiento	●	●	●	●	●
Rebeldía	●	○	●	●	○
Participación en bandas juveniles	●	●	●	○	○
Actitudes favorables hacia los problemas de comportamiento	●	○	●	●	●
Factores constituyentes	●	●	●	○	○





Un vistazo a las biografías de Arturo, de Marina y de Diego nos permite identificar importantes acontecimientos y circunstancias en su vida que a buen seguro resultarán poco sorprendentes para las personas que trabajan en el ámbito de la adolescencia en dificultad social. Por lo general, sus biografías suelen arrojar mucha más información que tratar de encontrar lo que sucede en sus cabezas.

Además, son adolescentes

A sus condiciones de vida hay que añadir que son adolescentes, y como tales tienen necesidades evolutivas propias de la edad que pueden acentuar el riesgo de implicarse en comportamientos problema. Entre esas necesidades destacan fundamentalmente la búsqueda de identidad y la pertenencia a un grupo, lo cual puede asimismo acentuar su tendencia a la conformidad intragrupal. Así, por ejemplo, no es extraño que conductas de riesgo, como comenzar a consumir drogas, tengan su aparición en la adolescencia y en un contexto de grupo, un marco en el que algunos adolescentes pueden encontrar satisfacción a estas necesidades.



El valor que los adolescentes otorgan a los comportamientos de riesgo como forma de diferenciarse y de reafirmar su identidad y su vulnerabilidad frente a la presión o influencia de grupos de riesgo depende en buena medida de lo gratificantes que les resulten sus relaciones con otros escenarios de su vida, como la familia, la escuela o el tiempo de ocio. Cuando estos escenarios les proveen de refuerzo, reconocimiento y bienestar por su participación en ellos, la vulnerabilidad frente a los grupos de riesgo disminuye. Cuando como resultado de sus transacciones con estos contextos lo que obtienen es castigo, conflictividad o falta de reconocimiento (por ejemplo, por la existencia de conflictos importantes en la familia, problemas en la escuela, ausencia de intereses o barreras para acceder a actividades alternativas), la conducta problema puede constituir un buen recurso para salir del paso y encontrar su lugar en el mundo.

El Modelo de Desarrollo Social que adelantábamos en el capítulo anterior plantea que la conducta prosocial y la conducta problema se originan de la misma manera. En ambos casos, la clave está en la calidad de los vínculos que los adolescentes establezcan con su entorno. Si tienen oportunidades para interactuar con sus entornos *normalizados* de socialización (familia, escuela, barrio) y para implicarse en actividades prosociales o saludables y obtienen recompensas y reconocimiento por ello, crearán lazos afectivos con esos contextos y seguirán implicándose en ese tipo de comportamientos. Por el contrario, si los vínculos antisociales o con grupos de riesgo son más predominantes, las conductas problema se fortalecerán, reforzadas por un ambiente donde resultan funcionales.



Por otro lado, con la llegada de la adolescencia el pensamiento se vuelve mucho más sofisticado, lo cual les permite cuestionar la información que reciben, contrastarla y formar su propia opinión, debatirla y defenderla, aunque en ocasiones la necesidad de sentirse parte de determinados grupos les empuje a defender proclamas y argumentos aprendidos de forma mecánica, poco reflexiva. Sin embargo, valoran enormemente la sensación de dirigir su propia vida. Se rebelan más que nunca frente a los *sermones*, las posturas autoritarias o las expresiones que les infantilizan. Por el contrario, tratarles como personas adultas capaces de tomar sus propias decisiones, mostrar interés por la información que manejan acerca de los riesgos, por sus opiniones, por sus intereses y motivaciones o por sus valores, hace que se muestren más accesibles al diálogo y permeables a la influencia de las personas adultas. Por este motivo, **un elemento clave de la conversación será que perciban en todo momento que son ellos o ellas mismas quienes están tomando sus propias decisiones.**

Su comportamiento y sus resistencias al cambio tienen un sentido

*“La mayor parte de lo que hacemos lo hacemos por una buena razón.
La mayoría de nosotros somos normales”*

(Allen Frances, “Saving the normal”)

La dinámica entre los factores de riesgo y los factores de protección contribuye poderosamente al desarrollo de los comportamientos problema en la adolescencia, cuando los primeros resultan más poderosos e influyentes que los segundos. Sin embargo, del mismo modo que a los adolescentes los contextos en los que crecen les han influido y les influyen de forma poderosa, también ellos con su comportamiento han aprendido a influir en su entorno, provocando efectos en él. Y los resultados que obtienen cuando lo hacen albergan buena parte de los enigmas de su conducta.

Cuando se comportan en un determinado contexto obtienen resultados, y cuando estos resultados les resultan valiosos tienden a comportarse de la misma manera en esas mismas circunstancias en las que su conducta les resulta funcional. Por el contrario, si la experiencia les dicta que las consecuencias suelen ser inexistentes o no deseadas, la conducta pierde su valor funcional y desaparece. En ocasiones, un mismo comportamiento puede tener consecuencias de diferente signo, influyendo de forma más poderosa los resultados más significativos. Así, por ejemplo, una alumna de secundaria puede comportarse de forma disruptiva en clase y obtener la atención y el reconocimiento de sus compañeros, resultando este resultado más poderoso que la reprobación o el castigo del profesorado o de sus padres.

Fruto de estas experiencias, los resultados se asocian al comportamiento, y éste a su vez se asocia a las características del contexto en el que su aparición resulta funcional. Sólo así se explica que un adolescente se comporte agresivamente en casa delante de su madre y no delante de su padre (o viceversa), o que se ensañe en clase contra un profesor y no contra otro. También el valor de las consecuencias se asocia a los contextos. En ocasiones puede suceder que un mismo comportamiento del profesor (como una crítica o incluso una felicitación) puede tener efectos radicalmente distintos en el comportamiento de su alumno cuando se realiza en privado que cuando se realiza en público.

Los comportamientos de riesgo (como por ejemplo consumir drogas, tener relaciones sexuales sin protección o saltarse las normas) suelen tener además consecuencias valiosas muy inmediatas. Las drogas, por ejemplo, suelen ofrecer por lo general aquello que prometen, y lo hacen además a muy corto plazo. Fumar cannabis puede servir a un adolescente para integrarse en su grupo, para reírse con sus amigos, para evadirse de los problemas en casa o en el instituto, para relajarse, para dormir, y en algunos casos, para evitar los efectos de su abstinencia. Son todas ellas consecuencias inmediatas que influyen en la conducta de una forma mucho más poderosa que las consecuencias negativas de fumar, que por lo general suelen ser

más demoradas, que se producen en muchos casos después de numerosas repeticiones, y que además no siempre aparecen.

Existen además otros elementos del contexto que explican que a los adolescentes les resulte a veces tan difícil evitar los comportamientos de riesgo, o implicarse en comportamientos alternativos. A Diego, ver a sus compañeros liarse un porro o sentarse con sus amigos en el parque donde siempre se juntaban le despertaban un fuerte deseo de consumir, fruto de la asociación de estos estímulos con el consumo durante mucho tiempo, y este deseo se convertía en ansiedad que superaba fumando, algo que en ese momento influía en su conducta mucho más poderosamente que los problemas que esa misma conducta le acarrearía después, a su llegada al centro de reforma. A Marina, a pesar de no desear jugarse el tipo y tener una infección de transmisión sexual, le influía poderosamente la presión de su pareja a mantener relaciones sin protección, y en algunos casos, además, no tenían acceso fácil a los preservativos.

La información y las creencias que los adolescentes tienen en relación con las prácticas de riesgo, su grado de confianza o seguridad en sí mismos o las habilidades que disponen para manejarse en la vida ⁷ (por ejemplo, para negarse asertivamente a hacer determinadas cosas, para controlar sus emociones o para pararse a pensar y tomar decisiones) son elementos que de igual manera influyen poderosamente en la probabilidad de implicarse en comportamientos problema. Y por otro lado, abandonar este tipo de comportamientos suele implicar además la necesidad de realizar cambios profundos que tienen que ver con el estilo de vida, que supone relacionarse con entornos sociales diferentes en los que los adolescentes en dificultad social a menudo se ven *como un pulpo en un garaje*.



7 La educación o entrenamiento en Habilidades para la Vida constituye un elemento muy importante en la prevención y en el abordaje prematuro de los comportamientos de riesgo. Puede obtenerse información, por ejemplo, en el programa de la Organización Mundial de la Salud, en internet: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>.

Por último, no podemos olvidar que en la vida de estos chicos y chicas a menudo nos encontramos situaciones difíciles que merman su autoestima o que provocan estados emocionales negativos y problemas psicológicos diversos, como por ejemplo la confusión de Marina respecto a sus sentimientos hacia sus padres, la frustración de Diego por el abandono que percibe por parte de su madre o el cansancio de Arturo por verse obligado a acudir a “otra psicóloga más”.



Cambiar su forma de comportarse no parece pues una tarea sencilla, y reconocer esta complejidad y la racionalidad de sus resistencias al cambio en el curso de la conversación con los adolescentes constituirán un elemento clave para motivarles a cambiar, como veremos en el tercer capítulo.



La resistencia y la motivación se dan en un contexto interpersonal

Como hemos visto, las resistencias de un adolescente a cambiar tienen un sentido en el marco de su propia historia personal y de los condicionantes personales y sociales que hacen que cambiar no le resulte sencillo. Sin embargo, su disposición a entrar en un diálogo que le permita al menos considerar la posibilidad de cambiar depende en gran medida de las habilidades de comunicación del educador. **Del mismo modo que el comportamiento es siempre contextual, también las resistencias a conversar sobre la posibilidad de cambiar lo son.** Y en el contexto de la conversación y del diálogo, los educadores y las educadoras, y más concretamente, su forma de comunicarse con los adolescentes, constituyen la parte más importante del contexto.



Por lo general, estamos más dispuestos a escuchar a determinadas personas que a otras, a dejarnos influir por ellas, e incluso a permitirles *meterse en nuestros asuntos*. Suelen ser personas significativas en nuestra vida, que casi todas las personas podemos recordar o identificar. La característica común que suelen tener estas personas es que tienen una forma muy particular de comunicarse con nosotros que alimenta nuestra confianza y nuestra disposición a *abrirles la puerta*. Y es que la comunicación interpersonal es interactiva, de modo que la forma de comunicarse de un interlocutor influye en la forma de comunicarse del otro. En ocasiones, nuestro propio comportamiento como educadores puede ser la principal fuente de resistencias o de cambios en los adolescentes.

Que el comportamiento interpersonal es interdependiente significa que tenemos cierto control respecto al comportamiento de los chavales en el curso de las conversaciones, y que cuando las cosas no van bien y se resisten a entablar un diálogo podemos tratar de cambiar nosotros para que cambien ellos, una pauta que podríamos resumir del siguiente modo: *No te preocupes tanto de cómo se comporta el chaval o la chavala, y preocúpate más de cómo te comportas tú con él, o con ella.*

También las expectativas influyen en los resultados: el efecto Pigmalión y la profecía autocumplida

Un experimento clásico en el ámbito de la psicología social desarrollado en California y publicado en 1968 demostró la enorme influencia que las expectativas de los educadores pueden tener en el rendimiento real de los niños y adolescentes a los que atienden.

El experimento fue liderado por Robert Rosenthal, profesor de la Universidad de California, y Leonore Jacobson, directora de instituto. Al comenzar el curso escolar, aplicaron un test de inteligencia a más de trescientos alumnos y alumnas que corroboró que no existían diferencias muy significativas entre todos ellos. A continuación, seleccionaron un grupo al azar, pero explicaron a una parte del profesorado del instituto que esos niños y niñas habían sido seleccionados porque poseían capacidades intelectuales muy elevadas, de acuerdo con los resultados del test de inteligencia, asignándoles el seguimiento de este grupo. El resto del profesorado trabajó con el resto del alumnado.

Al finalizar el curso, y a pesar de tener los dos grupos el mismo nivel intelectual, los resultados arrojaron un rendimiento tremendamente superior en el caso de los alumnos y alumnas que supuestamente tenían altas capacidades. La única diferencia estaba sin embargo en la actitud del profesorado, en su comportamiento, fuertemente influenciado por sus expectativas. Quienes trabajaron con el alumnado supuestamente más capaz se implicaban más en lograr mejores resultados, les daban más oportunidades para entender las cosas, cuando se equivocaban no atribuían sus errores a su falta de capacidad, les enseñaban más materia, les preguntaban más y les animaban más. La razón era que esperaban mucho de ellos, fruto de sus (inducidas por los investigadores) altas expectativas.

Rosenthal y Jacobson denominaron a este efecto, **efecto Pigmalión**⁸. Desde la publicación de su estudio, se han desarrollado multitud de investigaciones similares que corroboran el enorme efecto de las expectativas en los resultados de las personas, a partir de su impacto en el comportamiento interpersonal.

El efecto de las expectativas puede producirse también en sentido contrario. Esperar muy poco de los adolescentes o atribuir sus problemas o sus posibles soluciones únicamente a cosas que no están bajo nuestro control, favorecen profecías auto cumplidoras de signo opuesto.



8 Pigmalión, rey de Chipre representado por Ovidio en “Las Metamorfosis”, deseaba encontrar a la mujer perfecta con la que casarse. Al no encontrarla, esculpió una estatua de mujer tan bella que se enamoró de ella, y Afrodita le premió dándole vida.



**TERCERA
PARTE**



**Un estilo de
conversar que facilita
el cambio**

Estilos de comunicación tradicionales

El estilo más tradicional de ayudar a cambiar a los y las adolescentes se basa en la estrategia de ofrecerles información y argumentos para el cambio a la que hacíamos referencia en el capítulo anterior, con el objetivo de *convencerles*. Sabemos lo que necesitan y queremos *metérselo* en la cabeza.



Lo tenemos tan claro que en numerosas ocasiones utilizamos un estilo directivo, confrontativo, o si es de modo más sutil, *persuasivo*, caracterizado por el llamado **reflejo de corrección**, una tendencia a corregir inmediatamente la información y las opiniones que nos transmiten y a decirles lo que tienen que hacer, que sin embargo suele tropezar con fuertes resistencias a cambiar, que nos manifiestan en forma de dudas, objeciones, ambivalencias, o incluso a veces, oposición y rechazo. El reflejo de corrección puede manifestarse mediante el uso de diversas estrategias, como por ejemplo:

- **Informarles:** “ten en cuenta que el cannabis es un depresor muy potente del sistema nervioso central que favorece la falta de energía y la desmotivación”.
- **Señalarles** los efectos negativos que ya padecen: “¡pero no te das cuenta de que tu actitud no te está trayendo más que problemas...!”

- **Advertirles:** “he conocido muchos casos como el tuyo que han acabado muy mal, créeme...”
- **Juzgar sus opiniones:** “eso que dices es una exageración, cómo puedes decir algo así...”
- **Darles mensajes de ánimo:** “¡venga chaval, que tú puedes!, ¡anímate...!”
- **Discutir:** “eso lo dirás tú, pero no es verdad, escúchame...”
- Y si hace falta incluso y a la desesperada, **manipular la realidad:** “me han dicho que han visto a la policía alrededor del instituto, anda con ojo porque igual te están buscando por lo del trapicheo...”

Cuando utilizamos un estilo directo y confrontativo a menudo sentimos una gran frustración y percibimos sus objeciones como auténticos obstáculos en el proceso, algo que nos estorba en nuestro principal interés: decirles a los chavales lo que tienen que hacer, y hacerlo además muy rápido, tratando de movilizar el cambio de forma inmediata.

Se trata en definitiva de un estilo unidireccional, donde en un lado está el emisor (el educador o educadora, que tiene un mensaje que transmitir), y en el otro el adolescente, mero receptor de la información o el consejo. Cuando el adolescente nos interrumpe nos sentimos molestos, contrariados, y cuando nos muestra desacuerdo o nos expresa sus dudas o su negativa a cambiar, frecuentemente *entramos al trapo* y acabamos discutiendo. Y la discusión no hace sino conseguir el efecto contrario al deseado: provocar reacciones de defensa y de contra argumentación.

En algunos casos, esta estrategia puede dar lugar también a una conformidad aparente por parte de los adolescentes (“sí, tranquila, ya me voy a tomar más en serio lo del instituto”, “sí sí, tienes razón”...), no acompañada de ningún tipo de compromiso con el cambio, ocupados en ofrecer una imagen adecuada de sí mismos, y de salir airosos cuanto antes de un encuentro que les agobia.



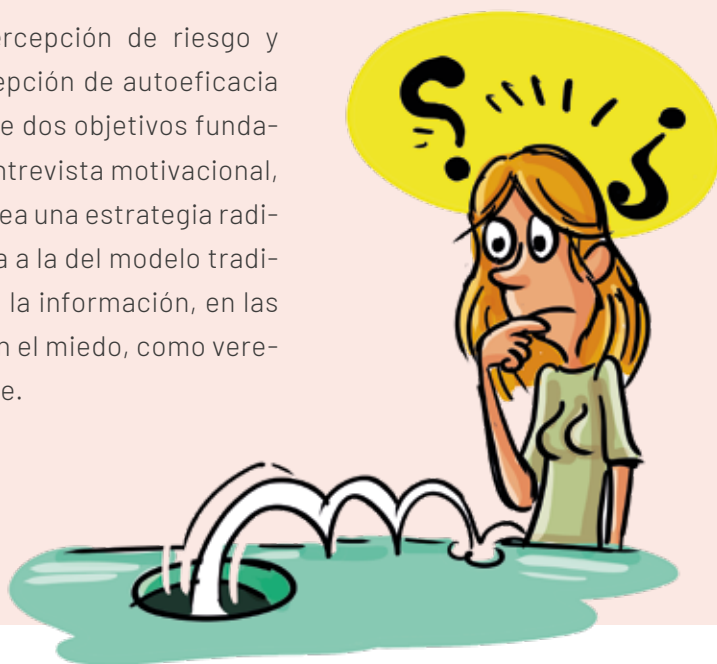
“No me rayes”: la estrategia de meter miedo (o de “cortar el rollo”)

El Modelo de la Respuesta Paralela de H. Leventhal, y desarrollado posteriormente por K. Witte establece que cuando recibimos un mensaje amenazante que nos advierte de los peligros de implicarnos en una determinada conducta podemos reaccionar mediante dos tipos de respuesta que pueden darse paralelamente.

Cuando a un adolescente le advertimos de las posibles consecuencias de su comportamiento o nos empeñamos en señalarle las que ya padece podemos obtener como respuesta una reacción de **control del peligro** anunciado. Nos hace caso, cambia de conducta, y evita así el riesgo o el daño. Sin embargo, advertirle de las trágicas consecuencias de su comportamiento puede suscitar también temor y ansiedad, especialmente si tales consecuencias se presentan de una forma muy dramática, favoreciéndose de ese modo reacciones de **control del miedo**, que pueden consistir en *pasar de nosotros*.

La probabilidad de que un adolescente desarrolle un comportamiento de control del peligro (es decir, de que cambie) o de que desarrolle únicamente respuestas de control del miedo (es decir, de que *escape* y no desee estar con nosotros) depende de dos condiciones: en primer lugar, de la amenaza percibida por su conducta, es decir, de la importancia que conceda a las consecuencias anunciadas o padecidas; y en segundo lugar, de su percepción de autoeficacia, es decir, de lo fácil o difícil que le resulte atender las recomendaciones que le ofrecemos. Si la amenaza percibida es alta y el cambio se percibe como sencillo, la disposición al cambio de conducta será mayor. Si, por el contrario, se perciben dificultades para el cambio, empeñarnos en recordarle las consecuencias negativas de su comportamiento favorecerá que se agobie y que trate de evitar nuestros encuentros. Cuando los comportamientos de riesgo están fuertemente instaurados y presentan fuertes resistencias al cambio, ponernos demasiado insistentes con los adolescentes puede suscitar una respuesta indeseada: "ese educador me raya mucho, paso de estar con él".

Aumentar su percepción de riesgo y mejorar su percepción de autoeficacia son precisamente dos objetivos fundamentales de la entrevista motivacional, si bien ésta plantea una estrategia radicalmente distinta a la del modelo tradicional basado en la información, en las advertencias o en el miedo, como veremos más adelante.



Diego y Aitor



Diego, el adolescente internado en el centro de reforma cuyo caso presentamos en el capítulo introductorio, se enfrenta a la posibilidad de recibir una sanción por varios retrasos en la hora de llegada al centro tras sus permisos de salida. Además, ha recibido ya dos sanciones en la escuela-taller externa en la que se está formando por no respetar la prohibición de fumar en el centro (en uno de los casos le pillaron junto con otros dos compañeros fumándose un porro en un descanso). La juez podría incluso retirarle la posibilidad de formarse fuera del centro. Aitor, su tutor, desea que Diego se “haga cargo” de esta situación y que empiece a cumplir las normas con regularidad.

Aitor: ¡jooé Diego, otra vez!

Diego: que sí, que ya sé lo que me vas a decir...

Aitor: ¡pues cualquiera lo diría! Y si lo sabes, ¿por qué has vuelto a llegar tarde de la salida? De verdad, no te entiendo.

Diego: bueno, es mi vida, ¿no? Estoy harto de que estéis todo el día diciéndome lo que tengo que hacer. Déjame, ¿no? Ya veré yo lo que hago.

Aitor: ¿pero no te das cuenta de que de este modo lo único que consigues es empeorar tu situación? Así no vas a acabar tu medida nunca. A ver si se te mete en la cabeza, si cumples las normas podrás salir cada vez más, incluso pasar antes a libertad vigilada, ¿pero no es eso lo que quieres?

Diego: ¡toma, claro! No te jode... Pero es que estoy muy harto, ¿sabes?, muy harto (suspira con fuerza y balancea la cabeza). Tengo ganas de mandarlo todo a tomar por..."

Aitor: bueno, te entiendo, pero entonces cumple las normas de una vez y acaba cuanto antes con todo esto.

Diego: ya, pero y tú no sabes lo que es salir y querer hacer mogollón de cosas y no poder... Casi no tengo tiempo ni de ver a mi novia...

Aitor: (interrumpiéndole) que sí, pero que lo que tienes que hacer es centrarte un poco, hazme caso. Creo que a veces eres demasiado orgulloso, y a veces hay que saber comerse el orgullo y hacer lo que te dicen, ¡si al final va a ser lo mejor para ti!

Diego: bueno (con signos de hartazgo), ya haré yo lo que me dé la gana, ¿vale? Entre todos me tenéis muy "rallao".

Aitor: pero es que ya no es sólo lo de los retrasos, es que encima vas a conseguir que te echen de la escuela taller, o que la juez te retire el permiso para formarte fuera de este centro. Mira, yo sólo intento ayudarte. Si en el fondo eres un buen chaval...

Diego: pues lo único que estás consiguiendo es agobiarme, y luego Mónica (otra educadora del centro) en la cena me dirá lo mismo.

Aitor: oye mira, pues si te agobias lo siento, pero yo ya te he advertido, ¡tú verás!

En nuestro intento por convencerles, los educadores y las educadoras podemos adoptar diferentes estilos. Impotentes y sorprendidos ante su falta de consideración por nuestros argumentos de peso, a menudo transitamos de un estilo a otro incluso en la misma conversación, moviéndonos entre el paternalismo y el enfado. En el programa Odisea⁹, de prevención del consumo de drogas en centros de formación profesional básica dábamos cuenta de algunos de estos estilos de una forma un tanto caricaturizada, y de sus posibles efectos en los adolescentes en el curso de las tutorías individuales (a continuación ofrecemos una breve descripción de estos estilos). En algunos casos pueden darse combinaciones de varios de ellos. Si bien se trata de estilos por lo general poco efectivos para favorecer el cambio, pueden contener algunas estrategias útiles en determinadas circunstancias.



9 Moreno, G. y Gamonal, A. (2006): Odisea: Proyecto Piloto de prevención de drogas en centros de garantía social. Asociación ADES, Plan Nacional sobre Drogas.



Estilos de convencer, por lo general poco convincentes ¹⁰

Estilo San Pedro Redentor

En un intento por evitar chavales y chavalas descarriados, sus principales estrategias consisten en advertirles de los riesgos, convencerles acerca de lo que está bien y de lo que está mal y persuadirles para que cambien. Es un estilo que escucha poco o nada, porque suelta su rollo. Es probablemente el estilo que más fluctúa entre el paternalismo (“mira Lucía, lo de que no tienes problemas tú sabes que es mentira. Si sigues así acabarás en un centro, y tienes que entender que esto no te lleva a ningún lado. Y tienes que tratar mejor a tus padres. Si yo sé que en el fondo eres una buena chavala...”) y el enfado (“mira Lucía, ya estoy harto, yo he intentado ayudarte pero tú verás, luego no me vengas llorando...”).



.....

10 Adaptado y ampliado de Moreno, G. y Gamonal, A. (2006)(ob. cit.).

Estilo Stallone

Es un estilo del tipo “hazme caso chaval, que yo ya he pasado por ahí, y sé lo que necesitas”. Tampoco escucha casi nada, porque su pretensión es dar lecciones utilizando su propio ejemplo de pasado rebelde, contando sus historietas y tratando de crear impresión. Aquí cuentan menos la información y los argumentos y más el “qué me vas a contar tú a mí, si para cuando tú vas, yo ya había vuelto”. En algunos casos, su pasado rebelde puede resultar para los adolescentes mucho más atractivo que su situación actual.



Estilo Topo

En realidad, se trata de un estilo que renuncia al cambio, y que trata sobre todo de que no le engañen. No se fía de los adolescentes, y tiende a pensar que le mentirán, tratarán como mucho de quedar bien y harán finalmente lo que les dé la gana. Lo que cuentan es siempre puesto en entredicho, en algunos casos pensando que quizá lo que hacen es fruto del trastorno que padecen. Por lo general, es un estilo que valora mucho que les expliquen la conducta de los chavales a partir de rasgos de personalidad o de etiquetas diagnósticas (“ya sabía yo que algo tenía que tener esta chavala”). Puede ser un estilo fuertemente influenciado por experiencias anteriores de fracaso, o por el *desgaste* que a menudo acompaña al trabajo con los adolescentes de este perfil. Le cuesta mirar hacia el futuro y pensar qué se puede hacer.



Estilo Comercial

Es especialista en *animar sin escuchar*, en tratar de inyectar chutes de motivación a los chavales y de convencerles de que “la vida es bella y merece la pena vivirla”. Adoptando este estilo, algunos educadores y educadoras se convierten en auténticos torpedos que en algunos casos consiguen que los chavales se vengan arriba. Sin embargo, por lo general muestran poco interés por su historia personal, por sus opiniones o por sus intereses. El protagonista del cambio es el propio educador, no el adolescente, y cuando aquél no está, la gasolina falla. En algunos casos puede producirse una fuerte dependencia emocional de los adolescentes hacia el educador. En este estilo es también frecuente la utilización del chantaje emocional cuando las cosas no van bien (“¡cómo me haces esto, con lo que yo he apostado por ti!”).



Estilo Colega

Es un estilo que prioriza una buena vinculación frente al objetivo de que los chavales y las chavalas cambien. Lo importante es sentirse aceptado por ellos, caerles bien. Suelen conseguirlo en algunos casos, pero a base de renunciar a objetivos de cambio por miedo a provocar un conflicto que deteriore la relación. A menudo incumplen con su obligación de hacer respetar las normas del recurso en el que trabajan, lo cual puede acarrearles problemas con sus compañeros y compañeras de trabajo, o incluso con los padres y las madres de los adolescentes. Olvida que el objetivo final no es hacer un buen vínculo, sino influir positivamente en sus vidas y favorecer el cambio.





En todos los casos se trata de estilos centrados en el adulto, que es quien decide qué es lo que los chavales tienen que cambiar, por qué y cómo deben hacerlo. Cuando es el propio adolescente quien demanda la ayuda para cambiar o cuando acepta de buen grado la ayuda que se le ofrece pueden lograr algunos objetivos de cambio (esto es fácil hasta para el *colega* y desde luego muy sorprendente para el *topo*). Sin embargo, no suele ser tan habitual encontrarse con adolescentes decididos a cambiar. En estos casos, necesitamos un estilo que favorezca su disposición a reconocer sus problemas o sus riesgos, a hablar sobre ellos, y a considerar la posibilidad del cambio.

El estilo tradicional sitúa en el adolescente toda la responsabilidad del proceso. Frente a las resistencias, no es inusual el recurso a etiquetas como *resistente* o *negador*. Llegados a cierto punto del proceso, el educador o educadora se libera de responsabilidad (“yo ya lo he intentado, ella verá lo que hace, yo creo que en el fondo no quiere cambiar y ya está”). Este



planteamiento choca sin embargo frontalmente con uno de los principales principios inspiradores de este manual, y al que hacíamos referencia en el capítulo anterior: el problema de las resistencias a cambiar no está en el adolescente, sino en la forma de comunicarnos con él. **En definitiva, si un o una adolescente presenta resistencias al cambio en el curso de la conversación, el problema es nuestro.**

A diferencia del modelo tradicional de afrontamiento, se propone aquí una manera de intervenir basada en la conversación en la que, como tal, no hay un emisor y un receptor, sino dos interlocutores. Tampoco se da información; la información se *intercambia*. **Y las objeciones, las dudas o las resistencias no son obstáculos para el cambio, sino oportunidades para ayudar a generar motivación para impulsarlo.**

El espíritu de la Entrevista Motivacional

La primera referencia al concepto de *Entrevista Motivacional* se atribuye al psicólogo estadounidense William R. Miller en el año 1983, en un artículo científico sobre el tratamiento a personas con problemas de alcohol. Posteriormente, junto con el también psicólogo Stephen Rollnick desarrollaron más ampliamente este modelo de intervención en la década de los ochenta, que culminó con la publicación en 1991 de su libro *La Entrevista Motivacional; preparar para el cambio de conductas adictivas* (*Motivational interviewing: preparing people to change addictive behavior*). Tal y como se desprende del título, la entrevista motivacional nació inicialmente en el ámbito de las adicciones a drogas, y debido a sus buenos resultados tuvo un desarrollo espectacular en todo el mundo.

Con el paso del tiempo, los autores han continuado desarrollando su modelo, al tiempo que su aplicación para facilitar el cambio de comportamientos y estilos de vida ha venido demostrando una gran efectividad en múltiples contextos (como recursos educativos, sociales, penitenciarios o de salud), tanto con personas adultas como con adolescentes. En la tercera edición de su manual ¹¹, Miller y Rollnick ofrecen una versión más definida, corregida y ampliada de la entrevista motivacional, de gran utilidad en la relación de ayuda, y que definen de la siguiente manera:

La entrevista motivacional es un estilo de comunicación colaborativo y orientado a uno o varios objetivos y que presta especial atención al lenguaje de cambio. Está diseñada para reforzar la motivación personal y el compromiso con un objetivo concreto, suscitando y explorando los motivos que tiene la propia persona para cambiar, en una atmósfera de aceptación y compasión.

En los próximos apartados trataremos de desarrollar algunas de las referencias que contiene esta definición. En cualquier caso, y para empezar, podríamos decir que la entrevista motivacional en la atención a adolescentes representa una forma de diálogo socrático en el que **el objetivo principal del educador o educadora consiste en extraer de aquéllos sus propias motivaciones para cambiar, así como en generar confianza y (si fuera necesario) ofrecer apoyo para conseguirlo.** A diferencia del enfoque tradicional, aquí la estrategia no consiste tanto en darles argumentos por los que deberían cambiar, sino en favorecer que sean los propios adolescentes quienes generen los argumentos para el cambio.

.....

11 Miller, W.R. & Rollnick, S. (2013). *Motivational Interviewing. Helping people change* (third edition). Gilford Press.

Traducción española: Miller, W.R. y Rollnick (2015). *La Entrevista Motivacional. Ayudar a las personas a cambiar* (3ª edición). Barcelona: Paidós.



La entrevista motivacional no pretende ofrecer soluciones mágicas ni resolver todos los problemas de los adolescentes, que por lo general, y como hemos visto, responden a biografías muy complejas, pero constituye un estilo de intervenir que facilita enormemente su disposición al cambio. Tampoco es una terapia, sino una forma de generar motivación por cambiar en chicos y chicas con escasa disposición a hacerlo. En ocasiones esta motivación es suficiente para generar el cambio, sin necesidad de ayuda o de una intervención especializada. En algunos otros casos, será necesario ofrecer apoyos. Cuando así ocurre, el modelo encaja con diferentes enfoques teóricos o modelos de intervención, si bien no en la misma medida con todos ellos.

El estilo es coherente fundamentalmente con un enfoque biográfico y contextual del comportamiento, pero difícilmente compatible con modelos *mentalistas* o psicopatológicos (de enfermedad)¹², puesto que donde éstos ven síntomas de una enfermedad subyacente, la entrevista motivacional encuentra opiniones, emociones y comportamientos plenos de sentido.

La entrevista motivacional tampoco es un conjunto de técnicas para manipular a los adolescentes ni una serie de trucos para convencerles de que tienen que cambiar. Aquí, el papel de los educadores es muy diferente al de otros modelos más verticales y basados en la autoridad del educador y en la confrontación. Podría decirse que es más parecido al de un guía o acompañante que les ayuda en un proceso de toma de decisiones, y como veremos a continuación, no trata de *inyectar* motivación, sino más bien de extraerla, puesto que parte de que los chavales pueden encontrar sus propias motivaciones para cambiar, no se les va a ofrecer nada que no tengan. El reto es encontrarlas y sacarlas a la luz, lograr que hablen de ellas.



12 Moreno Arnedillo, J.J. (2019). Entrevista motivacional. Una guía de aplicación en adicciones y otros comportamientos relacionados con la salud. Madrid: Comité Nacional para la Prevención del Tabaquismo. Proyecto ÉVICT. Disponible en:
www.evictproject.org/wp-content/uploads/2019/10/EVICT-entrevista-motivacional-2019-v02.pdf

Conversar en una atmósfera de aceptación y validación.

Primera paradoja: la aceptación y la validación favorecen el cambio

Tal y como veíamos en el capítulo anterior, los chavales tienen motivos para hacer las cosas que hacen y para resistirse a cambiar. Y paradójicamente, reconocérselo en el curso de la conversación favorece su disposición a dejarse ayudar y a considerar la posibilidad de hacerlo. A este reconocimiento de que tienen motivos para pensar como piensan, para sentirse como se sienten, y para hacer lo que hacen, lo llamamos **validación**. Y en contra de lo que pudiera pensarse, validar no es lo mismo que dar la razón. Validar exige **la capacidad y el esfuerzo del educador o educadora por entender el sentido del comportamiento de los adolescentes situándose en su perspectiva, así como la habilidad para demostrarles que lo está haciendo.**

Si algo caracteriza al estilo tradicional de afrontar las resistencias al cambio es que es profundamente invalidante. No escucha o escucha poco y mal, no se interesa por la información o por las opiniones de los chavales (más bien al contrario, incurre en el reflejo de corrección saltando como un resorte cuando tales opiniones son interpretadas como erróneas o fuera de lugar (“cómo no te das cuenta de que así no consigues nada”), no trata de ver los problemas desde su perspectiva, a menudo juzga sus opiniones o sus emociones (“eso que dices es una excusa”, “es una tontería...”), aconseja por sistema, a menudo señalando lo que deben hacer (“entonces cumple las normas de una vez y acaba cuanto antes con todo esto”) y trata de poner la directa hacia el cambio, sin antes entretenerse en reconocer los motivos por los que se comportan de determinada manera y en promover un proceso de reflexión que les motive a ponerse en marcha.

Los estilos descritos en el primer apartado de este capítulo son invalidantes, en la medida en que tratan de convencer a los chavales acerca de las bondades del cambio (San Pedro Redentor), animan sin escuchar (Comercial), imponen su perspectiva a partir de la superioridad que les confiere su experiencia (Stallone), o consideran su comportamiento como una mera consecuencia de su personalidad resistente o de su psicopatología (Topo). El estilo Colega, por su parte, puede ser un estilo muy validante en algunos casos, en la medida en que trata de conectar con los chavales, pero por lo general se queda ahí. Ignora que validar es sólo uno de los componentes básicos de la estrategia motivacional, y que a continuación viene otro igual de importante que veremos después: acompañarles en un proceso de toma de decisiones que favorezca la disposición al cambio.

Si revisamos con detenimiento la situación de los adolescentes que protagonizan las tres historias que dan inicio a este manual podemos comprobar que sin duda tienen motivos importantes para decir las cosas que dicen, para hacer lo que hacen, y sobre todo, para sentirse como se sienten:



Arturo acude obligado a un recurso en el que tiene que “contar su vida” a una persona (“¡otro profesional más!”) a la que no conoce. Le han quitado las llaves de la moto, su casa es un infierno, con broncas constantes, a su padre le ha dado por llamarle “yonquí” cuando discuten... Y encima, sufre porque su hermano, al que quiere con locura, se mete en su habitación a llorar cuando escucha los gritos, los portazos y las amenazas. Se refugia en su grupo de amigos, consumidores como él, donde se siente comprendido y aceptado.



Marina no desea ir más al instituto, nunca se ha sentido bien yendo a clase, no le apetece nada seguir, aunque le hayan metido en un aula especial donde dice sentirse un poco mejor. Lo que realmente quiere es dedicarse a la estética personal. Sale con un chico mayor que ella que la controla y la presiona (por lo general mediante el chantaje emocional) para mantener relaciones sexuales sin ningún tipo de protección, pero le cuesta exigirle el uso del preservativo cuando están juntos y además quiere demostrarle que confía en él y que le quiere.



Diego tiene una medida judicial de internamiento. Está cansado de normas, quiere acabar su medida cuanto antes, pero también quiere ver a su novia cada vez que disfruta de alguna salida y apenas tiene tiempo, lo cual le frustra muchísimo. En la escuela-taller se propuso cumplir las normas, pero al final siempre le acaban “liando la manta” un par de compañeros a los que conocía del barrio, y se van a fumar en algún descuido de la maestra de taller. Además, tiene muchos problemas, sobre todo en casa, y siente que fumar le relaja, y es que a veces se pone tan tenso que cree que va a estallar.

Cuando observamos los comportamientos de los chavales desde su perspectiva, por lo general podemos comprobar que lo que hacen tiene un punto menos de irracionalidad o de sinsentido. Imaginemos por un momento lo que sucedería si les respondemos mediante el reflejo de corrección:



“Arturo, piensa que tus padres quieren lo mejor para ti”.



“Mira Marina, lo que deberías hacer es al menos obligar a ese chico a usar el preservativo”.



“Diego, ¿pero no te das cuenta de que si no cumples los horarios te pueden cambiar a internamiento cerrado?”

Cuando respondemos tratando de corregir su comportamiento demasiado rápido sin tener en consideración los motivos para hacer lo que hacen y sus resistencias o dificultades para cambiar la reacción más habitual es que defiendan sus posturas, nos presenten una contra argumentación o nos manifiesten (o al menos lo piensen) que no les entendemos. Hacer que se sientan mal o juzgar sus opiniones, sus decisiones o su comportamiento como algo irracional o inaceptable tiende a afianzar sus posiciones. **Por el contrario, validar esos motivos y esas dificultades tiene el efecto paradójico de facilitar su disposición a entrar en un proceso de diálogo y reflexión que facilita su disposición a cambiar.** Parafraseando a Carl Rogers, podríamos decir que cuando las personas se sienten aceptadas tal y como son, se sienten más libres para cambiar. Por lo general los adolescentes esperan que *entremos*

al trazo con argumentos y advertencias, y se sorprenden cuando lo que encuentran es aceptación, comprensión y respeto por sus decisiones. En estas condiciones, tienden a hablar más y con más libertad.

Evidentemente no podemos expresar validación y comprensión por todo lo que hacen. Podemos reconocer, por ejemplo, que una adolescente puede tener poderosos motivos para estar harta o nerviosa, o dificultades para plantarse frente a los amigos o frente a una pareja que le presiona para que haga algo que no desea hacer, pero desde luego en ningún caso para agredir a su padre o para insultar a su profesora.

Existen muchas formas de expresar aceptación y validación. Validamos su experiencia cuando les escuchamos atentamente, cuando les preguntamos con sumo interés, cuando les mostramos querer conocer y entender lo que saben, lo que sienten o lo que opinan, cuando nos interesamos por sus proyectos de futuro, cuando reconocemos sus logros y sus esfuerzos... En el próximo capítulo haremos referencia a un buen número de habilidades para hacer más fácil esta tarea. Tere, la educadora que atiende a Arturo en el centro de ayuda a adolescentes, utiliza algunas de ellas en su primera entrevista:

Tere y Arturo

Arturo: *“¿Sabes lo que te digo?, que estoy hasta los... y que no quiero hablar. Si he venido es porque me han dicho que si no lo hago, no me devuelven las llaves de la moto. Mis padres se piensan que soy un drogadicto porque fumo porros y están histéricos perdidos. Están todo el día igual, y ya estoy ‘rayao’, no puedo más. Trátadles a ellos, que les hace falta. Todo el día con el tema de los canutos, a mi padre ahora le ha dado por llamarme yonqui... Mi casa es un infierno. Es que paso de hablar... ¿Me puedo ir ya...?”*

Tere (tras escuchar a Arturo detenidamente, con actitud serena y mirándole a los ojos): me dices entonces que vienes obligado. Ahora puedo entender que no te apetecerá nada venir.

Arturo (encogiendo los hombros y con ojos vidriosos): ¡claro!

Tere (con gesto de preocupación e interés): ¿y qué es eso de la moto?, ¿no te devuelven las llaves si no vienes?

Arturo (resoplando): pues ya ves, así estamos...

Tere: jobar, y por lo que veo tu casa es un infierno. Y por lo que me cuentas tienes que tener la cabeza a punto de estallar.

Arturo: no lo sabes tú bien.

Tere (calmada, con semblante serio, dejando que Arturo termine y dejando un par de segundos de silencio antes de hablar): pues vaya faena, ahora entiendo cómo te sientes. Me dices que no quieres venir y vienes obligado por el tema de la moto...

Arturo (un poco más calmado): hombre, para mí la moto es lo primero, yo con la moto me libero...

Tere: buf, ivaya faena! Y me imagino que tampoco te sentará muy bien que te llamen yonqui, claro.

Arturo (resignado): de verdad, es que estoy muy harto...

Tere: hombre, la verdad es que yo pensaba que venías porque tú querías, o que al menos habías aceptado venir. A mí me hubiera gustado verte por aquí porque tú querías. ¿Y qué vas a hacer?, ¿vendrás entonces?

Arturo: joder, pues supongo que tendré que venir...

Tere: tú decides, Arturo. Yo, por mi parte, si eso te va a ayudar a recuperar las llaves de la moto, encantada. Además, esto no es un centro solo para el tema de las drogas, si te puedo ayudar en algo y que esto no sea una tortura para ti, por mí encantada también. Por cierto, si vas a venir podemos tratar de ayudarnos a estar un poco mejor en casa, me da la sensación de que todos lo estáis pasando mal, y tú el primero...

Una estrategia-clave: devolverles el control de su vida. Segunda paradoja: devolverles el control de su vida favorece el cambio

*“La educación es el proceso por el cual la persona
alcanza a dirigir con sentido su propia vida”*

(Francisco Giner de los Ríos)

Una de las principales características de la propuesta de acompañamiento que recoge este manual es que se inspira en el **respeto absoluto por la libertad de los y las adolescentes para gobernar su vida**. Dicho así puede parecer una irresponsabilidad, más aún cuando nos referiremos en todo momento a chicos y chicas que en muchos casos ni siquiera tienen la mayoría de edad.



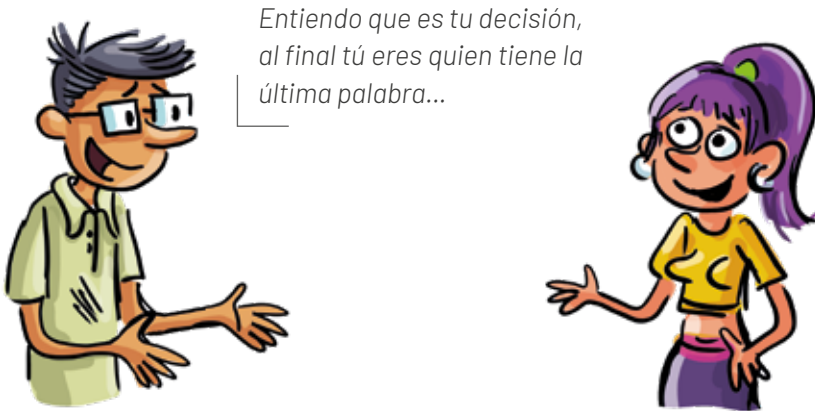
Hay cosas que no pueden hacer, se supone, porque son menores, como beber alcohol, salir hasta las tantas o desobedecer a sus padres o a sus profesores. Hay también cosas que están obligados a hacer, y que resultan “innegociables”, como acudir al instituto si tienen menos de 16 años. Pareciera ser que no deberíamos por tanto darles la opción de elegir ni demostrar ningún respeto por sus objeciones: “no puedes beber, y punto”, “tienes 14 años y no puedes dejar el instituto, no hay más”, “tienes la obligación de volver a la hora al centro de reforma, si no te pueden dejar sin salidas durante un mes”...

Comprobamos sin embargo que los adolescentes con los que trabajamos a menudo beben, incumplen los horarios, no acuden al instituto o se saltan las normas, aun a riesgo de recibir una sanción. Si por algo se caracterizan

en muchos casos es por hacer precisamente lo contrario de lo que dictan las normas. Lo mismo ocurre en el caso de las personas adultas. Tenemos un código penal que detalla todo aquello que no podemos hacer, pero algunas personas lo hacen. El código de la circulación nos *obliga* también a respetar ciertas normas, pero desgraciadamente éstas se incumplen con demasiada frecuencia. No es verdad por tanto que los adolescentes *no puedan* hacer determinadas cosas porque están prohibidas. También cuando hay normas toman decisiones, y algunas veces deciden saltárselas. Por eso, es conveniente reconocer e invitarles a valorar todas las opciones de las que disponen.

En el caso de las advertencias ocurre algo parecido. Las personas que trabajamos con adolescentes recibimos a menudo el encargo de padres y madres o de profesores de dejarles las cosas claras (“¿ya le has explicado lo malos que son los porros y por qué tiene que dejarlos?”, “a ver si le convences de que tiene que ir al instituto”...). Por lo general, son demandas que no permiten medias tintas, y que difícilmente aceptarán que utilicemos mensajes templados o que resalten el respeto por sus decisiones del tipo “tú decides, respetaré tu decisión”.

Sin embargo, la entrevista motivacional **devuelve en todo momento a los adolescentes el control sobre su propia vida y sobre sus decisiones de cambio**. La relación está en todo momento presidida por el respeto al hecho de que es él o ella quien decide en última instancia. Y no queremos decir con esto que la actitud del educador deba ser de neutralidad o de indiferencia, o que su actuación no deba orientarse por objetivos de cambio, como que el adolescente deje de consumir drogas o que acuda al instituto. **La paradoja es que, curiosamente, el respeto que les mostramos por sus decisiones y la aceptación de sus puntos de vista favorecen las decisiones de cambio en el sentido que deseamos** y reducen el fenómeno de la *reactancia psicológica*, una tendencia a reafirmar la propia libertad cuando entendemos que ésta se encuentra amenazada.



La entrevista motivacional implica por lo tanto una manera diferente de entender el papel del educador o de la educadora, alejada del modelo tradicional. La estrategia implica en ocasiones un importante esfuerzo de contención de su impulso por tomar las riendas y lanzar advertencias o consejos de forma prematura y sin pedir permiso, para sentarse a su lado y acompañarles en la toma de decisiones que afectan a su vida. Este proceso puede resultar demasiado lento para algunos educadores, pero cuando los comportamientos de riesgo están fuertemente consolidados resulta sin duda mucho más efectivo. **El inicio y la perdurabilidad de los cambios se producirán con mayor probabilidad en la medida en que éstos se basen en las decisiones que los adolescentes toman por sí mismos, a partir de sus propios valores y metas personales, y no por presiones o decisiones de terceras personas.** La estrategia, por tanto, deberá consistir en ayudarles a rastrear sus propios motivos para cambiar, y a generar confianza en conseguirlo.

Está bastante extendida la idea de que en la entrevista motivacional no se aconseja ni se da información acerca de los riesgos. También que sobran las opiniones del educador acerca del comportamiento de los adolescentes. Sin embargo, no es así en ninguno de los casos. **Informar, aconsejar y expresar las propias opiniones son estrategias perfectamente compatibles**, siempre que se produzcan conforme a determinadas condiciones que desarrollaremos en el próximo capítulo.

Conversar en un *terreno de juego* donde puede haber normas y límites

Devolverles el control de su vida no es en absoluto incompatible con la defensa de las normas. Pueden ser estrategias complementarias. Dependiendo del tipo de recurso en el que trabajemos, a menudo nos puede tocar defender las normas en el curso de la conversación, ayudando a los adolescentes a conocer el “terreno de juego”, sus reglas y los límites de nuestra responsabilidad.

Validar, devolver el control y delimitar el *terreno de juego* (normas) no son cosas incompatibles



Marina, la adolescente de 15 años recién cumplidos de nuestra segunda historia, tiene muchas ganas de acabar de una vez en el instituto. No entiende eso de que sea obligatorio estudiar hasta los 16 años, más aún cuando, según cuenta, una prima suya que tiene un salón de belleza le ha ofrecido la posibilidad de trabajar con ella y aprender algo de peluquería y estética. Javi, su tutor, quiere animarle a acudir al instituto regularmente, pero también desea recordarle que en el instituto existe un protocolo bastante estricto frente al absentismo, y que tiene la obligación de cumplirlo.

Marina: *es que no entiendo por qué me tienen que obligar a venir.*

Javi: *vienes obligada, entonces.*

Marina: *¡pues claro! No entiendo por qué no puedo hacer lo que me dé la gana. ¡Si mi prima me ha dicho que puedo trabajar con ella aprendiendo en la peluquería!*

Javi: te da rabia.

Marina: mucha. Ya no soy una cría, quiero ponerme a trabajar ya.

Javi: pues me imagino que tiene que ser un rollo tener que venir si tú no quieres... Entiendo que te moleste que te obliguen.

Marina: sí, pero luego vais vosotros y llamáis a mi madre porque no he venido, y me monta una buena. Y encima me dice que si no vengo igual la meten en la cárcel, o algo así.

Javi: hombre, en la cárcel tampoco..., supongo que se referirá a que si no vienes podría intervenir la fiscalía.

Marina: pue eso.

Javi: mira Marina, yo quiero ser sincero contigo. Aquí es verdad que tenemos que cumplir una norma como centro, y si una alumna no viene tenemos la obligación de informar a la familia. Y si a pesar de todo sigue sin venir, tenemos que informar a la fiscalía. Es una obligación que tenemos que cumplir, y créeme que lo último que nos gustaría es fastidiarte. Tiene que ser un rollo que te obliguen a venir, a mí me gustaría que vinieras porque tú quieres. ¿Qué tal te está resultando el comienzo de curso?

Marina (resignada): bueno, mejor que antes sí, pero es que tengo ganas de trabajar.

Javi: y lo entiendo, y más aún con lo que me dices de tu prima. ¿Y qué vas a hacer?

Marina: pues venir, no me queda más remedio, ¿no?

Javi: yo desde luego te animo a venir, pero porque creo que te puede venir bien, y yo estaría encantado de tenerte aquí, en este nuevo grupo en el que estás ahora podemos hacer cosas diferentes, pero entiendo que tú decides, y las condiciones son las que son... De todos modos, si hay algo que pueda hacer para ayudarte a estar más cómoda, yo encantado, siempre que encaje con las normas. ¿Vendrás entonces?

Extraer motivación para el cambio: la ambivalencia y el discurso de cambio

*“Trabajamos siempre desde la premisa de que el cliente tiene
sabiduría, intuición y creatividad que podemos aprovechar”*

(W.L. Miller y S. Rollnick)

En los últimos años hemos asistido a una gran proliferación de profesionales, libros, cursos y actividades relacionadas con la motivación. Muchas de ellas parten de la idea de que la motivación se inyecta desde fuera, por ejemplo mediante la participación de personas expertas en el manejo de mensajes *motivacionales*, por lo general con una gran carga emocional. Llevado al ámbito de la conversación con los adolescentes, esto supondría poner en práctica un estilo de comunicarse mediante mensajes y arengas que consigan que *se vengan arriba*.

Un vano intento por “inyectar motivación”



Aitor desea motivar a Diego para que respete los horarios de llegada al centro tras sus permisos de salida. Además, quiere animarle, porque le ve hundido, a punto de estallar.

Diego: *si es que ya me da igual todo, si me dejan sin salidas, pues me fastidio y ya está.*

Aitor (antes de que acabe Diego): *¡venga, venga, animate, hombre! Que todo va a salir bien.*

Diego: *si es que cuando salgo a casa me deprimó, mi madre y su novio van a su bola, ese tío me cae fatal... Pasan de mí, les molesto.*

Aitor: *venga Diego, que no será para tanto, tienes que ser más positivo. Tú eres un tío grande, claro que sí. Y en la escuela-taller igual, ¡tienes que ir a tope!*

Diego: *que no, que estoy muy hartó, que me da todo igual. Es que...*

Aitor (interrumpiéndole): *tú hazme caso, tú haz las cosas bien, que te conviene, ¡tú vales, Diego!*



La entrevista motivacional parte sin embargo de una concepción de la motivación muy distinta, que se asemeja más al hecho de sacar agua de un pozo. El agua está ahí, hay que encontrarla, a veces está escondida, difícil de extraer, pero está. La motivación no se crea de la nada, sino a partir de cosas que los adolescentes ya albergan en su interior.

En la mayoría de los casos, el estilo tradicional basado en la información y en las advertencias ofrece a los adolescentes algo de lo que ya disponen por sí mismos. Por lo general conocen los riesgos a los que se enfrentan y son conscientes del resultado de sus comportamientos y de sus estilos de vida. No les damos nada que no tengan.

Sin embargo, la mejor manera de motivarse consiste en descubrir las propias motivaciones para cambiar. Es mucho más potente que el hecho de que te digan por qué debes hacerlo y de qué manera. Y si algo suele ser bastante común entre los adolescentes en dificultad es que por lo general albergan en su interior una cierta disonancia, más o menos acusada según los casos. Basta entretenerse en conversar con ellos un rato para percibir

cuando menos pequeños atisbos de contradicción entre lo que hacen y lo que desearían hacer, entre su situación actual y sus objetivos y valores en la vida. A menudo aparecen referencias a que les gustaría hacer las cosas de otra manera o a cierta sensación de frustración. Por lo general, tienen motivos para cambiar, entremezclados con motivos para no querer hacerlo. A este fenómeno Miller y Rollnick lo denominan **ambivalencia**.

Sócrates y El arte de las Parteras

La *mayéutica* (también conocida como *diálogo socrático* o *cuestionamiento socrático*) constituye una forma de diálogo atribuida a Sócrates allá por el siglo quinto antes de Cristo, con el objetivo de ayudar a los alumnos a descubrir conocimientos por sí mismos, fundamentalmente mediante preguntas. La palabra procede del griego (*maieutikós*), y podría traducirse como el *arte de las parteras*, es decir, de lo que hoy conocemos como *matronas*, profesionales que se dedican a asistir a las mujeres que van a dar a luz. Las *parteras* no alumbran, sino que ayudan a las parturientas a alumbrar por sí mismas.

Hasta cierto punto, la entrevista motivacional se asemeja al *arte de las parteras* en la medida en que trata de lograr que sea el propio adolescente quien a partir de un proceso de deliberación extraiga sus propias conclusiones y tome sus propias decisiones.

Si cuando un adolescente con problemas nos expresa sus motivos o su disposición a seguir igual *entramos al trapo* mediante el reflejo de corrección diciéndole lo que *debería hacer* lo más probable es que reaccione a la defensiva, más aún si nos enzarzamos en una discusión. Responde contra argumentando y defendiéndose. Insistir y discutir alimenta sus resistencias al cambio y merma su disposición a considerar nuestros argumentos y nuestro consejo.





Una alternativa más eficaz en estos casos, que favorece enormemente la disposición a considerar la posibilidad de cambiar es tratar de sacar el agua del interior del pozo, es decir, **conseguir que nos cuente sus propios argumentos para cambiar, y que él o ella misma se los escuche.**

Dos estrategias diferenciadas

Estilo Tradicional-directivo

El/la educador/a argumenta en favor del cambio

Entrevista Motivacional

El/la educador/a favorece que el/la adolescente argumente en favor del cambio



Extraer argumentos para cambiar tiene que ver con lo que Miller y Rollnick denominan *discurso de cambio*, al que hacen referencia en su definición de entrevista motivacional a la que aludíamos al comienzo de este capítulo. Lo opuesto al discurso de cambio es el *discurso de mantenimiento*, que hace referencia a los motivos que los adolescentes tienen para seguir como están. En el curso de la conversación, el objetivo es extraer discurso de cambio, evitando prestar demasiada atención al discurso de mantenimiento. Nos interesa poner en marcha procedimientos y habilidades para conseguir que los chavales nos hablen sobre por qué les interesa cambiar, mucho más que sobre por qué hacen actualmente las cosas que les ponen en riesgo, o sobre por qué dejan de hacer las que les *conviene* hacer. Si nos centramos en estas últimas estaremos abriendo la vía para que nos cuenten motivos para seguir como están, y lo que nos interesa es subrayar los motivos para hacer las cosas de diferente manera. **A mayor cantidad de discurso de cambio, mayor probabilidad de que el adolescente se implique en un proceso de cambio.**

En relación con la propuesta concreta de este manual, el discurso de cambio se refiere a varios tipos de expresiones que los y las adolescentes pueden verbalizar en el curso de las entrevistas, y que se representan gráficamente en la página 106.



Expresiones o comentarios en los que hacen referencia a **valores u objetivos** que sienten como propios, a cosas que les importan y que pueden servir como palancas para implicarse en comportamientos y estilos de vida que fomenten su salud y su integración social.

Así, por ejemplo, Arturo sentía una gran preocupación e interés por el bienestar de su hermano de seis años, al que veía sufrir y encerrarse en su cuarto cuando había bronca en casa. Además, solía decir que no deseaba que su hermano aprendiera ciertas cosas que él hacía. El cariño de Arturo por su hermano era algo que sorprendía muy gratamente a sus padres, según contaban en sus entrevistas en el centro a la profesional que les atendía. “Está ‘embobado’ con su hermano”, solían decir, “y eso nos encanta”.

Arturo: yo no quiero que mi ‘hermanico’ tenga los problemas que he tenido yo.

Tere: veo que tu hermano es súper importante para ti, que le quieres un montón. ¡Y no me extraña!, es una ricura... (Tere le conoce de alguna visita que el niño ha hecho al centro, acompañando a sus padres).

Arturo: para mí es lo primero.

Tere: ¿a qué te refieres con que no quieres que tenga los mismos problemas que tú?

Arturo: pues eso, que me gustaría que hiciera las cosas bien.

Tere: a ver si te entiendo. Quieres decir que no te gustaría que hiciera las mismas cosas que tú.

Arturo: sí, no sé, que tuviera más cabeza.

Tere: más cabeza...

Arturo: sí, pues que no se metiera en líos, que no fumara porros, que estudiara...

Tere: entiendo. Claro, y tú eres un tío muy importante para tu hermano. Él también te quiere a ti con locura, por lo que veo... Eres un ejemplo para él, un espejo en el que mirarse.



Arturo: *sí, eso me gustaría.*

Tere: *la verdad es que me encanta escucharte, cualquiera no tiene esa sensibilidad por su hermano, veo que eres un tío con mucha cabeza y mucha sensibilidad, aunque quienes no te conozcan puedan pensar lo contrario.*



Expresiones en las que los adolescentes muestran cualquier **información, opinión, sentimiento, comportamiento o intención favorables al cambio**, por pequeños que éstos sean. Por ejemplo:

Información y opiniones favorables al cambio:

- *“yo sé que los porros a veces te dejan muy ‘empanao’ y te rayas un poco”*
- *“al final si no aprendes a trabajar en algo, es difícil que encuentres algún trabajo decente”*

Preocupación o reconocimiento del problema:

- *“hombre, tampoco te voy a decir que todo me vaya bien”*
- *“yo no quiero que mi hermano haga las cosas que yo hago”*
- *“a veces le doy demasiadas vueltas a la cabeza y me rayo mucho”*
- *“no me gustaría contagiarme de alguna enfermedad de transmisión sexual”*

Interés por cambiar:

- *“sé que algún día tengo que dejar los porros”*
- *“claro que me gustaría terminar la medida de internamiento cuanto antes”*



Expresiones en las que los adolescentes muestran **confianza en su capacidad de hacer cambios favorables** en su comportamiento y en su estilo de vida:

- *“sé que si me lo propongo podré conseguirlo”*
- *“tengo algunas cosas buenas, a mi favor”*
- *“se me da bien el trabajo en el taller”*
- *“he hecho algunas cosas más difíciles todavía”*

Componentes del discurso del cambio



En el próximo capítulo veremos algunas habilidades y estrategias para conseguir extraer discurso de cambio, como (entre otras) la habilidad de **escuchar activa y selectivamente** y la habilidad para **hacer preguntas**. Algunas otras habilidades, como por ejemplo la habilidad para **mostrar reconocimiento** nos servirán además para alimentarlo y fortalecerlo.

Los Valores, los Objetivos y la Discrepancia

Clarificar valores y objetivos constituye un elemento esencial en la conversación. El objetivo es encontrar las propias motivaciones de los chavales para intentar cosas diferentes en su vida, que les permitan alcanzar metas que valoran. Identificar metas permite orientarse al futuro y tomar decisiones de cambio, si el comportamiento actual resulta un obstáculo para su consecución.



A menudo los adolescentes muestran contradicciones importantes, discrepancias entre lo que dicen valorar y su comportamiento actual.

Así, por ejemplo, **Arturo** dice valorar mucho que su hermano no tenga sus mismos problemas, y le gustaría ser un buen ejemplo para él. No le gustaría que fumase porros y que se metiera en los mismos problemas. Sin embargo, él continúa haciéndolo.

Marina no desea contagiarse de una infección de transmisión sexual, le da mucha importancia, pero continúa teniendo relaciones sexuales sin protección. También le gustaría tener algún título, pero falta a menudo al instituto.

Y **Diego** quiere tener más salidas, acabar cuanto antes su medida de internamiento y no tener más problemas con la justicia, pero cuando sale incumple los horarios y no parece haber decidido dejar definitivamente el trapicheo.

Lo más habitual en estos casos es responder frente a estas contradicciones con el reflejo de corrección:

- **“Arturo**, ¿no te das cuenta de que tu hermano va a querer hacer lo mismo que tú?”
- **“Marina**, pues si tienes tan claro que no quieres contagiarte tienes que utilizar siempre un preservativo, y punto, o dejarle las cosas claras a ese chaval”
- **“Diego**, así no vas a acabar la medida nunca, ¿es eso lo que quieres?”

Sin embargo, y como hemos visto hasta ahora, lo más habitual en estos casos es encontrarse con más resistencias y con reacciones defensivas. Aquí se propone sin embargo una forma radicalmente distinta de resolver las discrepancias. No se trata tanto de discutir con el adolescente, sino **que sea el propio adolescente quien discuta consigo mismo**.



Conseguir que sea él o ella quien hable de sus motivos para cambiar y resuelva sus discrepancias, en un ambiente de aceptación, validación y apoyo (sin advertencias ni juicios de valor) evita las reacciones defensivas y facilita la reflexión y la decisión de cambio.



En su conversación en la hora de tutoría, Tere devuelve a Arturo su propia discrepancia:

Tere: *ojalá todos los niños tuvieran un hermano que se preocupara por ellos tanto como tú. ¿Y qué tiene que ver lo que tú haces con la preocupación por tu hermano?, ¿a qué te refieres?*

Arturo: *pues eso, que me gustaría ser un buen ejemplo, o por lo menos que haga lo que le digo, y no lo que me ve hacer a mí.*

Tere: *sí, ya lo han comentado tus padres alguna vez, tu hermano te admira mucho, eres una persona muy importante para él, y lo que tú le digas será muy importante. Bueno, o más que lo que le digas, lo que tú hagas, porque generalmente educamos más con el ejemplo.*

Arturo: *ya lo sé.*

Tere: *sin embargo, hay una cosa que me resulta curiosa, y es que, por un lado me dices que te preocupa que tu hermano aprenda esas cosas de ti (consumir drogas, faltar al instituto, trapichear...), que quieres ser un buen ejemplo para él, y por otro lado me dices que no tienes claro dejar de fumar porros. Por lo que dices, y creo sinceramente que dices bien, lo que tú hagas va a ser muy importante para él. ¿Tú esto cómo lo ves?*

Cada adolescente tendrá que encontrar sus propios motivos para hacer las cosas de diferente manera. La labor del educador será la de ayudarle a conseguirlo, sacar agua del pozo, desde el respeto por esos valores y esos objetivos. Obviamente, no se trata de colaborar en el camino hacia objetivos que atenten contra la integridad de nadie ni contra la legalidad, sino de respetar que los chavales tienen diferentes motivaciones para hacer las cosas.

Muchas veces pedimos a los adolescentes que hagan las cosas “porque entiendan que es lo mejor para ellos”, por *motivación intrínseca*. No nos conformamos con que hagan las cosas, queremos además que “se lo crean”. Aitor, por ejemplo, desea que Diego deje de fumar porros porque entienda que le hacen daño, no por librarse de la sanción que acarrea un resultado positivo en la analítica de orina tras una salida. Sin duda, sería ideal que así fuera, pero a veces lo importante no es tanto por qué los chavales hacen las cosas. Para empezar, lo importante es que las hagan, aunque sea movidos por un interés que nada tenga que ver con su salud.

Sabemos que en muchos casos las motivaciones que activan un comportamiento no son las mismas que las que lo mantienen. Podemos empezar a hacer algo sin estar *motivados* (por la presión de las normas, por obligación, por compromiso...) y al exponernos a los beneficios de hacerlo descubrir que nos gusta, que nos interesa, o que sorprendentemente somos capaces de hacerlo. En numerosas ocasiones, la motivación que llamamos intrínseca va por lo tanto por detrás del comportamiento. Casi todas las personas podemos reconocer nuestra gratitud hacia quienes nos obligaron a hacer determinadas cosas, o hemos tenido la experiencia de tener que asistir a algún acontecimiento por compromiso o por otras *motivaciones externas* y *cogerle el gusto*, animándonos así a repetir. Aitor no juzgó ni confrontó con Diego su verdadera motivación por no fumar porros, lo cual no le impidió ayudarle a éste a identificar otros beneficios de la abstinencia que el propio Diego pudo experimentar en sus propias carnes.

Ir por partes: las dos grandes fases de la conversación

Uno de los principales inconvenientes del modelo tradicional y del consejo prematuro es que tratan de promover el cambio sin detenerse a conversar con los adolescentes sobre su interés en cambiar. Antes de prestar consejo o ayuda para el cambio es importante detenerse a conversar sobre la importancia del mismo, con el objetivo de lograr que identifiquen las ventajas del cambio, que deseen cambiar. Sólo entonces podremos dar paso a una segunda fase en la que se abordará un nuevo objetivo: lograr que se sientan capaces de hacerlo, con o sin apoyos externos. La estrategia de cambio es, por lo tanto, secuencial.

La disposición de un adolescente a cambiar depende de dos grandes factores. En primer lugar, de los beneficios que anticipe por el hecho de cambiar (“si me saco un título podré trabajar”, “si respeto las normas del centro, podré finalizar antes mi medida de internamiento”). Un chaval o una chavala puede sin embargo desear los beneficios del cambio y no hacer nada por conseguirlos. Y es que para decidir implicarse en un proceso de cambio y ponerse manos a la obra es necesario además un segundo requisito: que se sienta capaz de conseguirlo, que el cambio le resulte fácil, o cuando menos asequible. Así, por ejemplo, puede desear obtener un título de formación profesional (lo obtendría si dispusiera para ello de una varita mágica), pero no esforzarse en conseguirlo por sentirlo inalcanzable, complicado o demasiado laborioso. A la confianza en lograr los objetivos del cambio se le denomina **autoeficacia**.

Componentes de la Disposición al cambio



Cuando la autoeficacia es alta y dispone de recursos suficientes, **facilitar una firme decisión de cambiar** por parte de un adolescente puede ser suficiente para que el cambio se produzca realmente. Así, por ejemplo, puede decidir dejar de consumir determinadas drogas y lograrlo sin necesidad de ayuda. Sin embargo, cuando la autoeficacia es baja y los recursos son insuficientes (por ejemplo, por falta de habilidades personales, o por la presencia en el entorno de importantes incitadores de comportamientos de riesgo o de barreras para desarrollar comportamientos alternativos), puede ser necesario proponerle y facilitarle apoyos para conseguirlo. Si el cambio se percibe como algo fácil, o cuando menos asequible, la probabilidad de que se implique en conseguirlo será mayor.



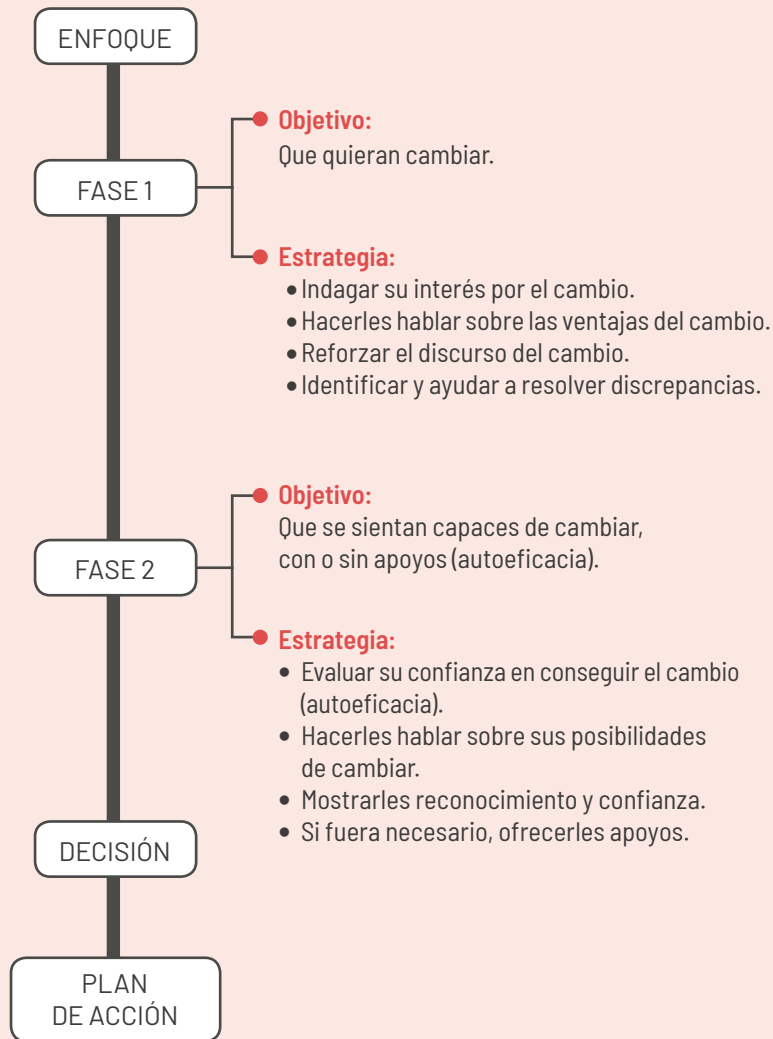
Los educadores y las educadoras nos orientamos por lo general por planes de actuación que incluyen nuestros propios objetivos de cambio con los adolescentes, y a menudo nos toca proponerles los temas de conversación que nos interesa plantear de acuerdo con esos objetivos. Por lo general, cuando deseamos abordar con un adolescente algún tema concreto que nos preocupa necesitamos ser capaces de **enfocar** la conversación hacia el mismo. Algunas habilidades que describiremos en el capítulo siguiente, como la habilidad de **describir**, la habilidad de expresar **mensajes en primera persona** o la habilidad para comenzar reafirmando su **libertad de elección** pueden sernos de gran utilidad en esta tarea. En el esquema que ofrecemos en la página 116 se representan las dos grandes fases de la conversación una vez establecido el enfoque de la misma, que culmina con la toma de decisiones y, si fuera necesario, el establecimiento de un plan de intervención para el cambio. Todo ello, en una atmósfera de validación y de respeto por sus decisiones.



Hay que aclarar, no obstante, que si bien el modelo es secuencial, no suele ser lineal en la mayoría de los casos. Si bien suele pensarse que la entrevista motivacional tiene sentido fundamentalmente en el inicio de los procesos de cambio, con el objetivo de generar motivación y pasar después al plan de acción, en el desarrollo de dicho plan suelen ser habituales los retrocesos, las dudas, las dificultades o la vuelta a los comportamientos de riesgo. Así pues, la estrategia y el espíritu de la entrevista motivacional son necesarios a lo largo de todo el proceso de cambio, y no solo al principio. Sería muy ingenuo pensar que porque ya hemos motivado a un adolescente a cambiar podamos lanzarnos a desarrollar su plan de acción sin necesidad de prever todas estas dificultades. Cuando el proceso de cambio se atasca o cuando se dan retrocesos, es necesario reactivar el proceso de toma de decisiones, siempre en un ambiente de aceptación, validación y colaboración por parte del educador o la educadora que facilite la expresión de las dudas o de las dificultades para cambiar y la búsqueda de alternativas para conseguirlo.

Las dos fases del cambio; un modelo secuencial de conversación en un clima de aceptación, validación y respeto por la libertad de elección

ACEPTACIÓN Y VALIDACIÓN



Respeto a su Libertad de Elección y a su Autonomía

Conversar, evaluar, hacer informes

En numerosos recursos de apoyo a adolescentes, los educadores nos vemos obligados a seguir protocolos de evaluación y de seguimiento que implican recoger información de forma estructurada, completando formularios y respondiendo a preguntas preestablecidas. El resultado es que, en ocasiones, lo que interesaría que fuera un espacio de escucha y de acogida termina siendo un interrogatorio, a veces incluso con una pantalla de ordenador de por medio. De este modo es muy difícil promover el vínculo, y bastante probable que se muestren pasivos y que no deseen volver.

Cuando este tipo de intervenciones son necesarias, es conveniente al menos tener un espacio previo (una entrevista inicial o al menos un espacio relativamente amplio de la primera entrevista) en la que poder ofrecer este espacio para la escucha, informando al adolescente de la necesidad de recabar posteriormente una serie de datos y anunciándole que abandonaremos momentáneamente la conversación abierta y nos centraremos en las respuestas de un formulario. Es muy posible, además, que en el curso de la conversación inicial, previa a la recogida de datos, obtengamos bastante información que podremos incorporar a las respuestas sin necesidad de preguntar.

Realizar evaluaciones psicosociales de los y las adolescentes en dificultad puede ser sin duda una buena herramienta que facilite el desarrollo de planes de intervención a medida de sus necesidades, siempre que recojamos únicamente la información necesaria, que les hagamos partícipes del resultado de la evaluación, y que no olvidemos que lo realmente importante es que dispongan de personas adultas bien preparadas y con tiempo suficiente para acompañarles, para ayudarles a pensar.

En este capítulo hemos expuesto los principios y criterios fundamentales de un estilo de conversación y diálogo con los adolescentes inspirado en el espíritu de la entrevista motivacional. Si bien hemos hecho referencia en su desarrollo a numerosas habilidades, en el próximo capítulo trataremos de describir esas y otras habilidades de una forma más precisa.

CUARTA
PARTE



La conversación en la práctica

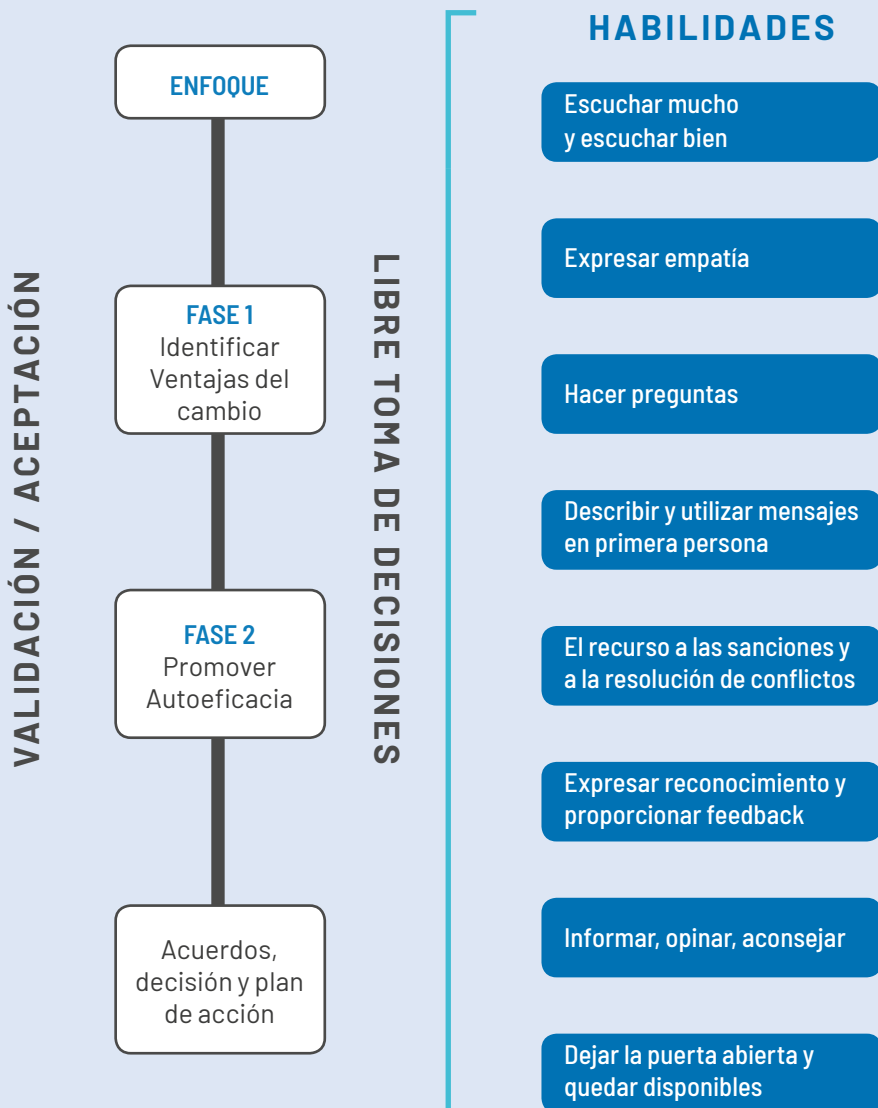
Tal y como se desprende de los diferentes contenidos expuestos hasta el momento, el enfoque de la conversación que se propone en este manual va mucho más allá de la mera aplicación de un conjunto de técnicas y habilidades. Como hemos visto a lo largo de los diferentes apartados, conversar desde una perspectiva motivacional implica una forma de entender el comportamiento de los adolescentes (que es biográfica, contextual y plena de sentido), una manera de entender la motivación, las resistencias y la disposición al cambio (también contextuales, íntimamente relacionadas con la toma de decisiones y con los valores propios), y un papel diferente del educador o educadora a lo largo del proceso (a modo de guía o persona acompañante).

Sin embargo, ayudar a generar motivación para el cambio también requiere pericia en el manejo de ciertas habilidades, y de algunas de ellas nos vamos a ocupar en los siguientes apartados. Hay que aclarar, no obstante, que su utilización descontextualizada de los principios inspiradores del modelo de conversación descrito resultará artificial, forzada. Difícilmente la práctica de la validación tendrá sentido si después recurrimos a una explicación tan sumamente invalidante de lo que les pasa a los adolescentes como la referencia a un trastorno mental, al menos que apliquemos una versión viciada de la validación del tipo “ahora entiendo lo que te pasa, tienes un *trastorno mental* que se llama...”. La validación y el protagonismo concedido a los chavales en el proceso no pueden entenderse simplemente como una técnica, sino fruto del convencimiento de que disponen de capacidad y recursos para gobernar su vida, aun cuando pudieran necesitar ayudas a lo largo del proceso.

Habilidades para la práctica de la conversación

Las habilidades que se describen a continuación son de utilidad tanto en la creación de una atmósfera de aceptación y de validación como en el acompañamiento a los adolescentes en los procesos de clarificación de valores y de toma de decisiones, si bien en algunos casos pueden tener una relación más directa con alguno de los elementos de la estrategia que con los otros. Del mismo modo, todas las habilidades pueden ser de gran utilidad en todas las fases del proceso. La relación de las habilidades que se desarrollarán en este capítulo se refleja en el siguiente gráfico.

Contexto, fases y habilidades para la conversación



ESCUCHAR MUCHO Y ESCUCHAR BIEN



Escuchar atentamente es sin duda una de las mejores maneras de expresar aceptación y validación, y de mostrar consideración por la persona que tenemos delante. Por lo general, los adolescentes en dificultad se sorprenden cuando el educador o educadora se detiene a escuchar con detenimiento sus opiniones, la información de la que disponen acerca de los riesgos o consecuencias de ciertos comportamientos o sus intenciones futuras. Más aún cuando se les pregunta para saber más acerca de las mismas o para entenderlas mejor. Suelen estar acostumbrados a verse interrumpidos por el reflejo de corrección. Sin embargo, escucharles con sumo interés reduce su actitud defensiva, facilita avanzar en el curso de la conversación, y curiosamente, facilita también la aparición del discurso de cambio.



Para empezar, escuchar implica mostrar una disposición clara e interesada a conocer lo que los chavales nos quieren transmitir. En el caso, por ejemplo, de las conversaciones formales (como, por ejemplo, una sesión de tutoría individual) conviene preparar adecuadamente el momento y el lugar, al margen de posibles distracciones e interrupciones. Cuando esto no es posible, a veces puede ser más conveniente demorar el encuentro precisamente como muestra del interés por darle la consideración que merece: “esto que me cuentas es muy importante, ahora apenas tengo tiempo y preferiría que nos juntáramos un rato con tiempo para hablarlo despacio y darle la importancia que merece”.



Reforzar la escucha con elementos no verbales

La disposición a escuchar se refleja en buena medida mediante elementos no verbales de la comunicación:

- **Mirando a los ojos** la mayor parte del tiempo, con una actitud cálida y serena.
- Utilizando **gestos y expresiones faciales** que denotan el impacto de los mensajes que se están recibiendo, y sintonía con las emociones que les acompañan.
- Utilizando **sonidos o interjecciones** que cumplen la misma función, siempre que no resulten excesivos.
- Manteniendo una **postura abierta** del cuerpo, un espacio interpersonal adecuado y una posición ligeramente adelantada del tronco.



Utilizar reflejos y paráfrasis

Reflejar después de haber escuchado atentamente consiste en repetir lo dicho por el adolescente con la intención de que se sienta escuchado sin ser juzgado, de asegurarnos de haber entendido bien lo que nos ha querido transmitir y de animarle a seguir comunicándose con nosotros. Cuando el reflejo consiste en reproducir con otras palabras lo que nos ha contado lo llamamos *paráfrasis*.

El efecto de los reflejos depende en gran medida del tono con el que se expresan y de los elementos no verbales de la comunicación, por lo que deben ser utilizados con sumo cuidado. Las expresiones no deben contener ninguna connotación que pudiera interpretarse como un juicio de valor respecto de lo que se está escuchando. Su objetivo es transmitir interés, asegurar la comprensión y mostrar empatía.

- **Adolescente:** *“ya no puedo más, estoy harto de tantas normas, a veces me parece que voy a estallar...”*
- **Educador/a:** *“a veces te parece que vas a estallar...”*

Los reflejos son señales de comprensión, y es más deseable utilizarlos en modo afirmación (“estás desanimada...”) que en modo pregunta (“¿estás desanimada?”). Las afirmaciones están más impregnadas de carga emocional, denotan una mayor comprensión, y sobre todo, reducen la probabilidad de que el interlocutor se ponga a la defensiva. Las preguntas, sin embargo, exigen una respuesta de confirmación.

Una forma de mostrar interés y empatía es también adelantarse al discurso del adolescente mediante un *reflejo anticipado*, cuando éste se atasca o no encuentra las palabras para expresar el mensaje. El efecto suele ser el de sentir que le estamos prestando la máxima atención.

- **Adolescente:** *“ya me he planteado no consumir alguna noche, pero es que sé que si salgo con esos colegas...”*
- **Educador/a:** *“sales con ellos y te lías la manta”*
- **Adolescente:** *“eso”*

El reflejo anticipado puede asimismo ofrecer una conclusión lógica de algo que el chaval no ha dicho expresamente. Si al expresarlo nos manifiesta desacuerdo, bastaría con disculparse por no haberlo entendido bien. Si manifiesta acuerdo, habremos logrado arrancarle más discurso de cambio:

- **Adolescente:** *“a veces mi novio me pide tener relaciones sexuales sin protección, y no sé qué decirle, a mí me gustaría protegerme, pero es que en el fondo le quiero mucho”.*
- **Educador/a:** *“te gustaría protegerte, tienes miedo a un embarazo o a una infección de transmisión sexual”.*
- **Adolescente:** *pues hombre, sí.*

En ocasiones, reflejar de forma un tanto exagerada algunos de los mensajes que los adolescentes nos transmiten (reflejo amplificado) puede facilitar la aparición del discurso de cambio. Nuevamente, el tono es clave para no convertir esta estrategia en una forma de ironía con efectos no deseados en nuestro interlocutor:

- **Adolescente:** *"mis padres exageran con lo de los porros, les parecen heroína..."*.
- **Educador/a:** *"tus padres exageran porque los porros no pueden provocar problemas a nadie"*.
- **Adolescente:** *"hombre, tampoco es eso"*.



Escuchar y reflejar emociones y sentimientos

No escuchamos únicamente el lenguaje verbal. También podemos escuchar con los ojos las emociones de quien nos habla, y hacerlo facilita enormemente la apertura de nuestro interlocutor a seguir comunicándose con nosotros. En este caso no se trata de reflejar lo que el adolescente nos ha dicho, sino la carga emocional que acompaña al mensaje verbal. El reflejo de estos sentimientos y emociones puede resultar especialmente útil en el caso de adolescentes que hablan poco.

- *"Por la forma como lo dices, veo que esto que me cuentas es muy importante para ti"*.
- *"Me da la sensación por tus gestos de que esto que te cuento no te convence mucho, quizá te lo han repetido ya tantas veces..."*.
- *"Te soy sincero, te veo un poco triste"*.
- *"Cuando hablas de tu hermano se te encienden los ojillos..."*.



Escuchar selectivamente



Una de las principales ventajas de los reflejos y de los resúmenes es que nos permiten escuchar selectivamente. Hay que recordar que lo que nos interesa es que los chavales nos hablen más de sus motivaciones para cambiar que de los motivos por los que hacen (o dejan de hacer) las cosas. Los reflejos y los resúmenes nos permiten poner el foco selectivamente en el discurso de cambio.

- **Adolescente:** *“estamos todo el día en el local que hemos alquilado, ya sé que me vendría bien volver a jugar al fútbol, pero me da mucha pereza, y además ya no conozco a nadie, y en invierno se pasa mucho frío entrenando”.*
- **Educador/a:** *“dices que te vendría bien volver a jugar, te encanta el fútbol. Y además creo que se te da muy bien...”.*
- **Adolescente:** *“sí, me ponían a jugar con chavales mayores que yo”.*
- **Educador:** *“te sientes bien jugando al fútbol”.*
- **Adolescente:** *“me gusta, y se me da bien”.*
- **Educador:** *“¡qué envidia, yo soy un paquete! (se ríen). ¿Te imaginas qué pasaría si empezases a jugar otra vez?”*

Los reflejos sirven para focalizar la atención en el discurso de cambio. Sin embargo, el objetivo no es únicamente escuchar este tipo de mensajes, sino reforzarlos lo más posible. Para conseguirlo disponemos de diferentes habilidades, principalmente la habilidad de hacer preguntas y la habilidad de expresar reconocimiento, a las que nos referiremos en próximos apartados.

EXPRESAR EMPATÍA

Existen numerosas definiciones y referencias sobre la empatía. Solemos decir que una persona es empática cuando es capaz de *conectar* con las emociones de los demás, y hasta cierto punto *contagiarse* de ellas. Ciertamente hay personas que son muy empáticas, y que se conmueven ante el sufrimiento de los demás, o que sienten sus alegrías como propias. La empatía puede tener además una dimensión más cognitiva, de modo que podemos llegar a entender los puntos de vista y las opiniones de las demás personas simplemente poniéndonos en su lugar.

Disponer de capacidad empática no presupone sin embargo saber expresar empatía adecuadamente. De hecho, existen personas tremendamente empáticas que a pesar de eso se muestran muy inhábiles en las relaciones de ayuda. A menudo desean ayudar, pero resultan inoportunas o incluso molestas. Del mismo modo, existen personas capaces de mostrarse tremendamente empáticas, y sin embargo no sentir la más mínima empatía hacia las demás. De hecho, en algunos casos pueden utilizar su capacidad para demostrar su falsa empatía con el fin de ganarse su confianza, y posteriormente aprovecharse de ellas. Una cosa es por tanto tener capacidad empática y otra diferente tener la habilidad para expresar empatía.

La expresión de empatía no se resuelve simplemente con un *latiguillo* o con una mera fórmula social del tipo “entiendo cómo te sientes”, para pasar inmediatamente a animar sin escuchar, a atribuir el comportamiento de los chavales a un mero “te comportas así porque...” o a decirles “...pero lo que deberías hacer es...”.



Diego: *estoy agobiado, a punto de estallar. Tengo deudas ahí fuera, y cuando salga me van a buscar. Además, solo me dejan dos horas libres cuando tengo salida, no tengo tiempo ni para estar con mi novia. Y en la escuela-taller mis colegas me rayan mucho...*

Aitor: *que sí, te entiendo, pero tienes que mentalizarte y cumplir las normas, así todo irá mejor, créeme.*



Aitor: *igual lo que te pasa es que tienes una depresión. ¿Por qué no vas a que te lo miren?*

La expresión de empatía requiere tiempo y detenimiento. La empatía es, de algún modo, la clave de la validación, a la que nos referíamos en el capítulo anterior. El estilo tradicional percibe las opiniones contrarias de los chavales, sus dudas o sus objeciones para cambiar como verdaderos obstáculos para el cambio, y los afronta mediante el reflejo de corrección. La alternativa es afrontarlos con empatía, reconociendo su legitimidad y su sentido. Tal y como decíamos, los adolescentes tienen sus motivos para hacer las cosas que hacen, para sentirse como se sienten, y para pensar lo que piensan. Y eso no significa necesariamente mostrar acuerdo. Por ejemplo:

- *“Entiendo que es un rollo tener que venir obligada”*
- *“Te noto agobiado, y entiendo que tienes tus motivos para estarlo”*
- *“Entiendo que no te apetezca nada intentarlo otra vez, si me dices que ya fracasaste antes...”*
- *“Veo que tienes tus dudas, es normal...”*
- *“Ahora entiendo que te cueste volver a jugar al fútbol, ya no conoces a nadie...”*
- *“Veo que lo de tu hermano te afecta mucho, lo está pasando mal en medio del conflicto, y creo que lo puedo entender, es un niño, y lo está sufriendo...”*

Una de las grandes ventajas de expresar empatía es que permite a los adolescentes tomar cierta distancia con sus emociones (miedos, dudas...) para aceptar que **es legítimo sentirlos y que no es necesario luchar contra ellos para pasar a la acción, sino aceptarlos como algo natural**. Podemos experimentarlas, y sin embargo adoptar decisiones basadas en nuestros intereses y en nuestros valores, en lo que “deseamos (decidimos) hacer”, y no necesariamente en lo que “nos apetece o no nos apetece hacer”.

LA HABILIDAD DE HACER PREGUNTAS



Una de las reglas de oro de la conversación es **preguntar siempre antes de hablar**. Preguntarles e interesarnos por la información que manejan, por sus opiniones, por sus preocupaciones, por sus intenciones, por las cosas a las que dan valor, por sus planes de futuro. Pero no por mera cortesía, sino para después escuchar y considerar con suma atención lo que nos van a contar.

El principal objetivo de las preguntas es **suscitar respuestas mediante las cuales los y las adolescentes se escuchen a sí mismos su propio discurso de cambio**. Hay que recordar nuevamente que escucharse a uno mismo sus propias motivaciones para cambiar facilita la disposición al cambio. Como en el diálogo socrático, no se trata tanto de darles nada de lo que no dispongan

(si bien será conveniente en algunos casos ofrecerles información y consejo), como de identificar y reforzar sus propias motivaciones para cambiar, y su expectativa de poder hacerlo.

Las **preguntas abiertas** dan mucho más juego que las preguntas cerradas. Las cerradas pueden ser útiles cuando deseamos aclarar un asunto muy concreto o cuando queremos asegurarnos de haber entendido bien el mensaje. Cuando los chavales hacen alguna referencia a los inconvenientes de su situación actual o a los beneficios de emprender algún tipo de cambio, es conveniente hacer alguna pregunta en la que se les pida explicarlo un poco más o que pongan algún ejemplo de lo que acaban de decir. El resultado será más discurso de cambio, que podremos escuchar selectivamente y además reforzar (“veo que estás bien informada”, “que te preocupes tanto por tu hermano dice mucho de tí...”), como veremos en la habilidad de expresar reconocimiento.

- **Adolescente:** *“a mí los porros ahora mismo no creo que me hacen daño, mis padres exageran, algún día ya los dejaré...”*
- **Educador/a:** *“dices que algún día los dejarás. Tienes interés en dejarlos, aunque sea más adelante. ¿Por qué motivo te gustaría dejarlos?”*

Las **preguntas demasiado centradas en los “porqués”** (“¿por qué llegaste tan tarde del permiso de salida?”, “¿cómo se te ocurrió fumarte un porro?”, “¿por qué no vienes al instituto, como todo el mundo?”, “¿en qué estabas pensando cuando lo hiciste?”...) tienden a poner el foco selectivamente en el discurso de mantenimiento, en los motivos para dejar las cosas como están y no emprender ningún tipo de cambio. Pueden ser útiles en algunos momentos del proceso, como por ejemplo para rastrear obstáculos para el cambio en un momento posterior de la conversación, cuando el adolescente hace referencia a su interés por cambiar, y desde luego con sumo cuidado de no darle un tono de reproche. Sin embargo, y como regla general, **resulta más pertinente utilizar más preguntas que susciten el discurso de cambio, que pedir demasiados porqués.**

Un ejemplo de pregunta inapropiada:

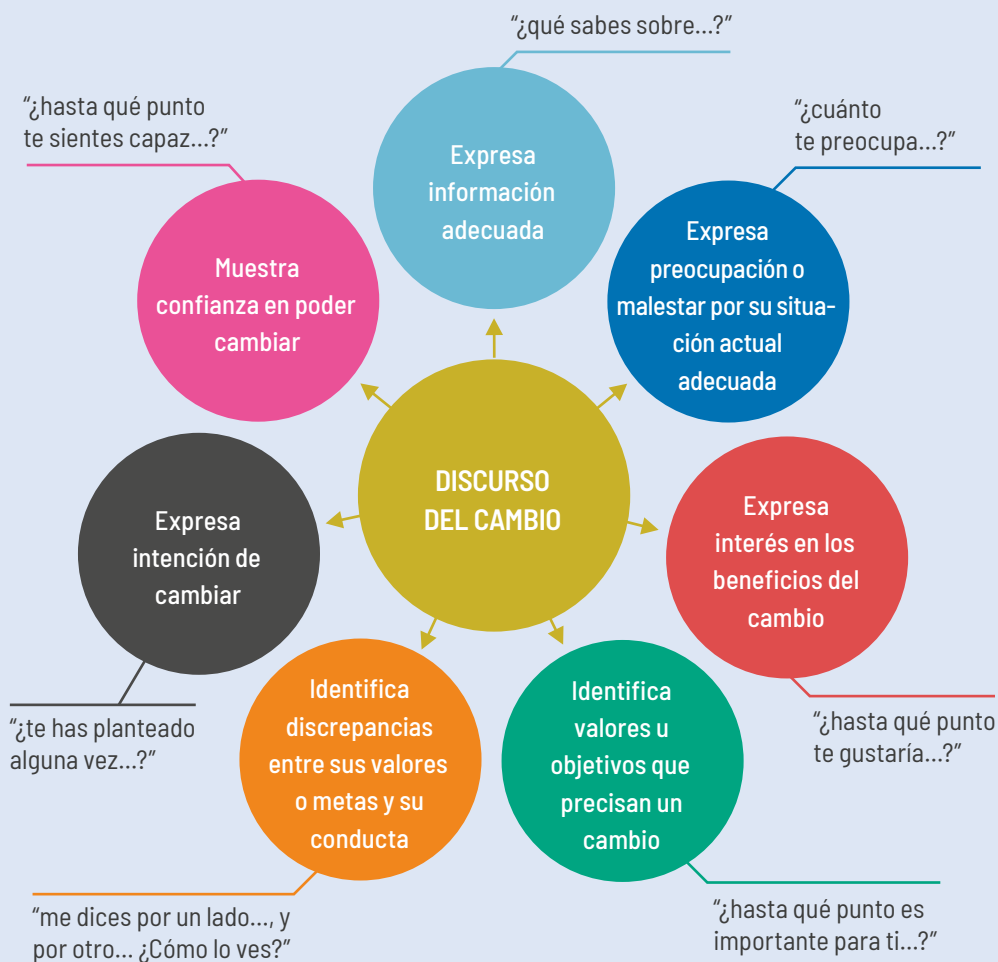
- **Educadora:** “por un lado me dices que te gustaría venir a clase, que sabes que te vendría bien, y por otro me dices que te cuesta, que no te gusta ma-
drugar y que aquí no se puede fumar. ¿Por qué te cuesta tanto?”

Un ejemplo de pregunta apropiada, que favorece el discurso de cambio:

- **Educadora:** “por un lado me dices que te gustaría venir a clase, que sabes que te vendría bien, y por otro me dices que te cuesta, que no te gusta ma-
drugar y que aquí no se puede fumar. ¿Puedes explicarme a qué te refieres con que “te vendría bien?”



Ejemplos de preguntas que suscitan respuestas motivadoras



Existen muchos tipos de preguntas para conseguir que los adolescentes hablen de los inconvenientes de su comportamiento o de los beneficios de cambiar.



Preguntas sobre la disposición al cambio

Sirven para conocer el punto de partida. Si existe una clara disposición a cambiar, todo será más sencillo, *irelájate y disfruta!* Bastará con reforzar la decisión de cambiar y ofrecerle ayuda, si fuera necesaria. Si como suele ser habitual, existen muchas dudas o manifiesta una escasa o nula disposición al cambio, habrá que tratar de rescatar algo de agua del fondo del pozo.

- *“Dicen tus padres que están preocupados porque fumas porros, ¿cómo lo ves tú?”*
- *“¿Te has planteado alguna vez intentar sacar algún título?”*
- *“¿Has pensado alguna vez en pedir ayuda para resolver este problema?”*



Preguntas sobre la información que manejan

Ya sea acerca de los riesgos de determinados comportamientos como acerca de las oportunidades de hacer cosas que mejoren su situación. Nuevamente, aquí es el propio adolescente quien plantea argumentos en favor del cambio. Al igual que con todas las manifestaciones de discurso de cambio, es importante expresar reconocimiento por lo que sabe, y aprovechar en algunos casos para solicitar más detalles o aclaraciones que lo alarguen. Preguntar antes de informar nos permitirá además adaptar nuestros mensajes a las necesidades concretas de información de cada adolescente.

- *“¿qué sabes acerca de los riesgos de tener relaciones sexuales sin protección?”*
- *“¿qué conoces sobre el acceso al graduado en ESO a través de los programas de formación profesional básica?”*
- *“¿te han contado alguna vez el efecto que puede tener la medicación que estás tomando con el consumo de porros?”*
- *(en el centro de reforma) “¿qué sabes acerca de las diferencias entre el régimen semiabierto y el régimen cerrado?”*



Preguntas sobre cuánto le importan sus problemas o sus riesgos y por qué.

Un adolescente puede conocer los riesgos y las oportunidades y no por eso concederles importancia, que es lo que se rastrea mediante este tipo de preguntas. Lo que realmente nos interesa aquí es el porqué, lo que le vamos a pedir que nos cuente después de su respuesta inicial.

- *“¿hasta qué punto es importante para ti tener un título?”. (Si reconoce al menos mínimamente alguna importancia...), “¿Por qué eso te parece importante?”*
- *“¿hasta qué punto es importante para ti terminar el internamiento y pasar cuanto antes al régimen de libertad vigilada?”*
- *“¿cuánto dirías que te importa tener una infección de transmisión sexual?”*

La Escala de Importancia

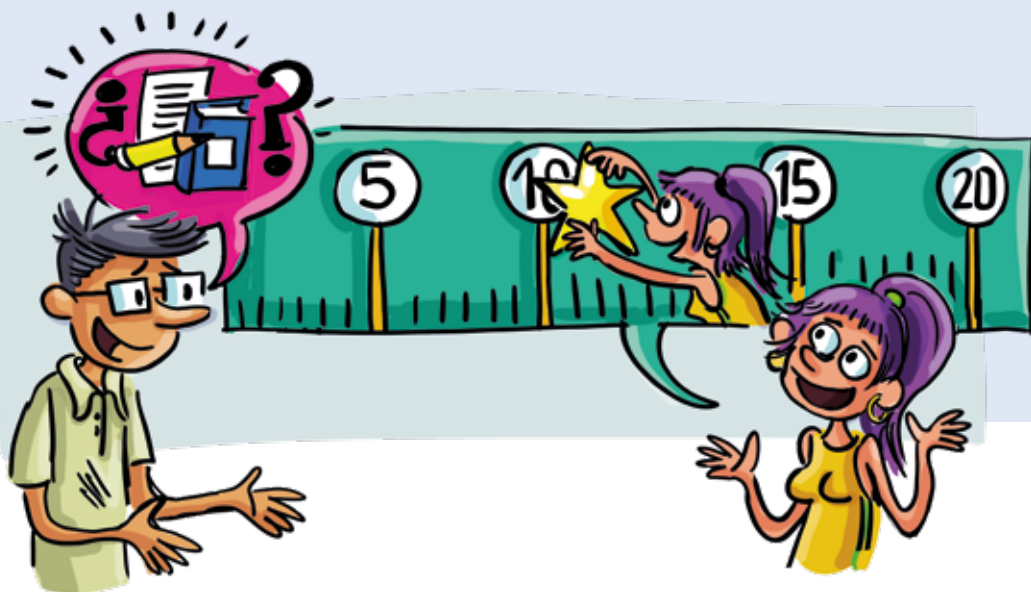
Existen diferentes alternativas para utilizar en estos casos. Con adolescentes, puede ser especialmente útil la Escala de Importancia, especialmente cuando minimizan la importancia de lo que les sucede o de los riesgos a los que se enfrentan. Puede servir tanto para valorar los riesgos como para valorar los beneficios de implicarse en algún proyecto de cambio. Se trata de pedir al adolescente que valore **hasta qué punto el tema del que estamos hablando le importa, en una escala de 0 a 100 (o de 0 a 10)**, donde 0 significa “no me importa (preocupa, interesa) absolutamente nada” y 100 denotaría la máxima preocupación.

El resultado es una respuesta de un número entre 0 y 100. A continuación, podemos pedirle que nos diga: **“¿y por qué un... (y mencionamos el número que haya elegido) y no un... (y mencionamos un número inferior al elegido, o incluso un 0)?”**. El resultado es que obtenemos discurso de cambio. El reflejo de corrección nos llevaría a pedir lo contrario (por ejemplo, “¿por qué te importa 25 y no 100?”), lo cual alumbraría el discurso de mantenimiento.



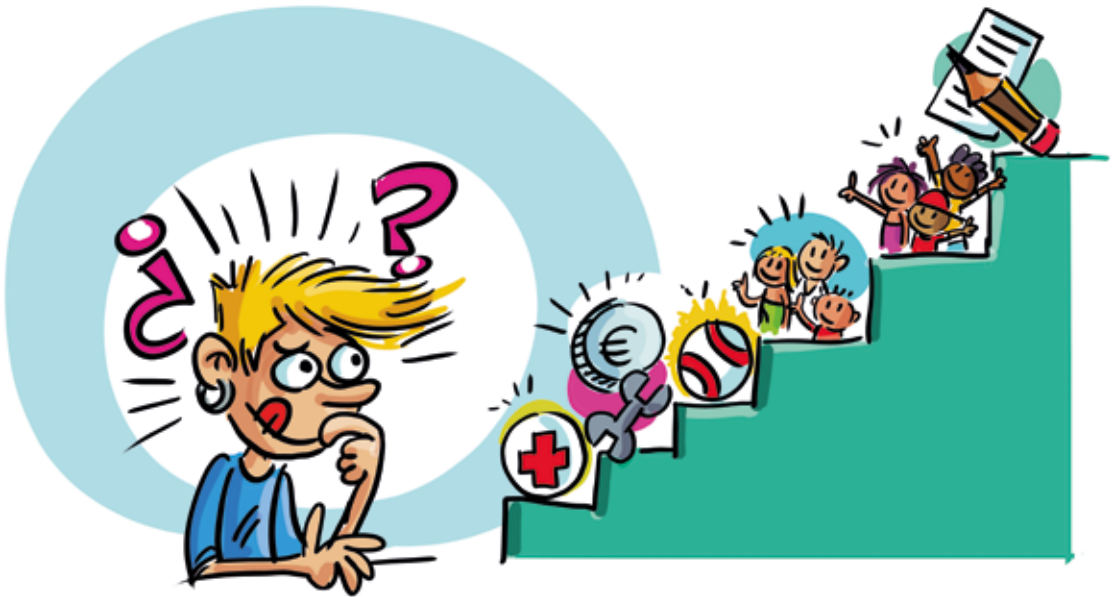
En el siguiente ejemplo, Javi utiliza esta habilidad en una tutoría con Marina:

- **Javi (tutor):** ¿hasta qué punto consideras que es importante tener algún título?
- **Marina (adolescente):** hombre, es mejor tenerlo que no tenerlo, pero conozco gente que nunca se ha sacado uno, y vive bien, gana bastante dinero.
- **Javi:** entiendo. Y si tuvieras que puntuar de cero a cien qué importancia le darías a tener un título, ¿qué puntuación le darías?
- **Marina:** pues..., yo qué sé, un 50 por ejemplo.
- **Javi:** un 50. Bueno, veo que ni mucho ni poco. Oye, ¿y por qué le das un 50 y no le das, por ejemplo, un 10 o un 20?
- **Marina:** hombre, pues porque... (y expone sus motivos).





Preguntas sobre sus valores y sus metas



Cada adolescente puede tener sus propios valores u objetivos que les puedan servir como motivación para cambiar. Sin duda, un clima de escucha y de validación en el curso de las entrevistas facilitarán enormemente la aparición de referencias a las cosas que valoran, sin necesidad de preguntárselas explícitamente. Si nos cuentan las cosas a las que dan valor, bastará con reflejarlas, pedirles más detalles y expresar reconocimiento cuando sea oportuno.

En el caso de no aparecer los valores o metas de una forma clara o cuando el adolescente habla poco, se le podría pedir que puntúe la importancia que concede a diferentes valores contenidos en un listado (la familia, los estudios, encontrar un buen trabajo, la salud, la ecología...), y comentarlo posteriormente.

En cualquier caso, existen muchas preguntas que pueden suscitar respuestas de clarificación de valores:

- *“¿Cuáles son las cosas más importantes para ti en la vida?”*
- *“Cómo te gustaría que fuera tu situación en casa?”*
- *“¿A qué personas admiras?, ¿por qué las admiras?”*
- *“Cuéntame algo que hayas hecho y de lo que te sientas orgullosa (o que te haya hecho especialmente feliz), ¿por qué?”*
- *“¿Cómo te gustaría que fuese tu vida dentro de un año?”*
- *Etc.*



Preguntas sobre sus propias contradicciones

Este tipo de preguntas son pertinentes cuando el adolescente ha tenido la oportunidad de contar sus opiniones, su comportamiento, sus intenciones y sus metas en un contexto libre de juicios de valor. De lo contrario, las preguntas acerca de sus contradicciones corren el riesgo de ser percibidas como reproches. El reflejo de corrección nos llevaría a preguntas del tipo “¿no te das cuenta de que de ese modo nunca conseguirás eso que dices?”. Aquí, sin embargo, de lo que se trata es de devolverle sus propias contradicciones, arrancadas de su propio discurso y con el afán de que las resuelva por sí mismo. Nuevamente, el tono de las preguntas, sin juicios de valor, reproches ni ironía, va a determinar su impacto en nuestro interlocutor o interlocutora:

- *“Me dices por un lado que te gustaría sacarte el título en la Escuela- Taller, y de hecho me has dado varias razones muy interesantes. Pero por otro lado me dices también que te fastidia que aquí no se puede fumar, y te soy sincera, es verdad, y las normas sobre eso son muy estrictas, tanto para el alumnado como para el profesorado. Esto según me dices hace que te plantees incluso dejar de venir. Es verdad que las dos cosas no parecen compatibles. ¿Tú cómo lo ves?, ¿qué vas a hacer?”*

- *“Me cuentas que te gustaría acabar con el internamiento cuanto antes, o por lo menos poder tener más salidas, y la verdad es que puedo entenderlo perfectamente. Por otro lado, por lo que me cuentas tus incumplimientos en los horarios de llegada tras los permisos pueden acarrear sanciones, o incluso un cambio de régimen. ¿Cómo lo ves?”*
- *“Veo por lo que me cuentas que te importa mucho la posibilidad de tener una infección de transmisión sexual o un embarazo, pero por otro lado me dices que a veces seguís teniendo relaciones sin protección. De hecho, has acudido ya en tres ocasiones a pedir la píldora de emergencia. ¿Es así? (espera la respuesta de confirmación) ¿Y cómo ves tú esto?”*



Preguntas sobre su capacidad (autoeficacia) para cambiar

Hay que recordar que no existirá disposición al cambio si los chavales no sienten la confianza suficiente en poder alcanzar sus objetivos de cambio. Por eso es importante calibrar su sentimiento de autoeficacia y permitir de ese modo avanzar en el curso de la conversación con el fin de alimentarla, y si fuera necesario, ofrecerles apoyo externo. Algunas preguntas para conseguirlo podrían ser, por ejemplo:

- *“Si decidieras dejar de consumir cannabis, ¿te sentirías capaz de hacerlo por ti misma?”*
- *“Veo que tienes tus dudas sobre si seguir estudiando o aprender un oficio. Veo también por lo que me cuentas que sería importante para ti tener el título de la ESO, pero que estás cansada del instituto. Si te lo propusieras, ¿hasta qué punto crees que serías capaz de conseguirlo?”*
- *“Me dices que tus compañeros en la Escuela-Taller ‘te lían la manta’ y que acabáis saliendo del centro sin permiso, y me dices también que crees que te interesa cumplir las normas. Si decidieras seguir las normas a rajatabla, ¿serías capaz de plantarte y no dejarte liar?”*

Preguntar por experiencias anteriores de éxito o de fracaso puede ser también una buena manera de identificar fortalezas y dificultades, y de trabajar así la autoeficacia de los adolescentes. Identificar y resaltar fortalezas y experiencias previas de éxito mejorará la autoeficacia, y por lo tanto la disposición al cambio, e identificar dificultades nos permitirá valorar alternativas que mejoren las expectativas de éxito.

Las respuestas a estas y a otras preguntas similares pueden permitirnos avanzar en la identificación de dificultades y de puntos fuertes que nos permitan progresar hacia una decisión de cambio, así como abrir el camino a proponer a los chavales la posibilidad de contar con nuestro apoyo o con el de otras personas y recursos de su entorno. Como siempre, buena parte del éxito radicará en nuestra capacidad de generar un clima de aceptación y de respeto por sus decisiones.

DESCRIBIR Y UTILIZAR MENSAJES EN PRIMERA PERSONA



Los mensajes en primera persona (también llamados *mensajes yo*) son aquellos que subrayan el origen personal de lo que manifestamos, ya sean opiniones (“en mi opinión,...”, “desde mi punto de vista...”, “por lo que yo sé...”), emociones (“me preocupa mucho...”, “me sentí muy mal cuando dijiste...”), valores (“reconozco que para mí es muy importante...”, “sinceramente, me parece injusto que...”), necesidades (“necesito...”), deseos (“me gustaría que...”, “te ruego que...”) o decisiones (“lo siento, pero no puedo permitir que...”, “he decidido...”).

Lo opuesto a los mensajes en primera persona son los *mensajes tú* (“deberías...”, “tienes que...”, “piensa que lo más importante es...”, “como vuelvas a...”, “eres un...”,...). La diferencia es tremendamente importante, puesto que **cuando conversamos con el objetivo de movilizar el cambio de conducta, los mensajes en primera persona facilitan enormemente la disposición de nuestro interlocutor o interlocutora a seguirnos escuchando y a considerar nuestro punto de vista. Y por lo tanto, a cambiar.**

Los *mensajes yo* nos permiten plantear al adolescente nuevos puntos de vista que no se imponen, facilitando su receptividad y su disposición a plantear los suyos. De alguna manera, es también una forma de **validar** su perspectiva, puesto que es una forma implícita de demostrarles que respetamos que pueden ver las cosas de otra manera, y que nos gustaría conocerla.

Orientar la conversación hacia los objetivos de cambio

Hay ocasiones en las que es el propio adolescente quien solicita nuestra ayuda y aporta directamente el enfoque de la conversación. También puede suceder que los objetivos del recurso en el que trabajamos sean tan claros y evidentes que no sea necesario aclarar demasiado de qué queremos hablar (por ejemplo, si trabajamos en un centro de tratamiento de las drogodependencias para adolescentes). Sin embargo, e incluso en los casos anteriores, muchas veces somos los educadores y las educadoras quienes disponemos de una agenda de temas que no siempre coinciden con los intereses de los chavales.

Sin duda, una de las mejores maneras de favorecer el vínculo con los adolescentes es conectar con los temas que les interesan o que les preocupan. Como hemos visto, la validación puede ser de gran utilidad para conseguirlo. Sin embargo, en ocasiones necesitamos poner el foco en algunos de los temas de nuestra agenda. Una alternativa para conseguirlo es utilizar la habilidad de *describir* lo que nos preocupa, junto con la utilización de *mensajes en primera persona*.



Describir lo que nos preocupa implica tener la capacidad de exponer el asunto que nos interesa abordar sin caer en algunas **trampas** que alimentan la resistencia del adolescente a seguir escuchando. Las principales son las siguientes:

Utilizar generalizaciones:

- *“pero hombre, Diego, ¿otra vez igual?”, “siempre haces lo mismo”,...*

Hacer juicios de valor:

- *“Marina, esto no puede seguir así...”, “lo que estás haciendo no tiene ningún sentido...”, “creo que no te estás tomando en serio...”.*

Recurrir a etiquetas o interpretar los motivos:

- *“en el fondo es que eres un negador”*
- *“lo que te ocurre es que tienes una personalidad...”*
- *“lo que te pasa es que en el fondo no quieres cambiar”...*

Utilizar desde el principio el *deberías* o el *tienes que*:

- *“mira Arturo, tienes que entender que tienes que cambiar la forma de tratar a tus padres...”*
- *“¡cuántas veces te lo tengo que repetir...!”*
- *“hazme caso, así no vas a ningún lado”, “deberías dejar de fumar porros”...*

Por el contrario, *describir* consiste simplemente en exponer de forma objetiva los hechos que invitan a considerar un cambio de comportamiento. Junto con la descripción, utilizar *mensajes en primera persona* que expresen las propias opiniones o la preocupación por la situación del adolescente puede contribuir enormemente a mejorar su disposición a hablar del asunto. Por lo general, los adolescentes son más sensibles a la preocupación que al reproche.

- *“Diego, quería hablar contigo de un tema que me preocupa. Veo que en dos de las tres últimas salidas del centro ha habido problemas con la hora de llegada, y me preocupa la posibilidad de que te denieguen el permiso para estudiar fuera del centro. ¿Tú cómo lo ves?”.*
- *“Marina, me comentabas el otro día lo del aborto que tuviste, y me contó tu madre que te acompañó la semana pasada a pedir la píldora de emergencia. No seré yo quien te diga lo que tienes que hacer, pero sí quería hablar contigo de este asunto porque me preocupa. Por el embarazo, y por el riesgo de tener una infección de transmisión sexual. ¿Qué opinas de esto?”.*
- *“Me contabas el otro día que fumas porros, y como bien dices en la Escuela-Taller no está permitido fumar nada. Me preocupa que pudieras tener problemas por este motivo. ¿Cómo lo ves, qué te planteas hacer?”.*

El derecho del educador o la educadora a solicitar cambios

En ocasiones el comportamiento de los adolescentes nos puede afectar directamente, hasta el punto de atentar contra nuestros propios derechos.

- *Javi, por ejemplo, el tutor de Marina en el instituto, estaba muy molesto por su comportamiento en clase, ya que en ocasiones se dedicaba a hablar y a despistar a sus compañeros, e incluso a tirarles bolitas de papel. Es la segunda vez que le tiene que llamar la atención por este motivo en una semana.*

Obviamente, cuando nos vemos afectados de este modo por su conducta tenemos derecho a expresarles nuestro malestar y a solicitarles cambios. En estos casos, la habilidad de describir el comportamiento y la habilidad de expresarse en primera persona (principalmente sentimientos o emociones) pueden nuevamente facilitar su disposición a tenernos en cuenta y a modificar su actitud. Más aún si las acompañamos de otras habilidades, como la habilidad para mostrar empatía, la habilidad para solicitar cambios y la habilidad de reconocer cualquier mínimo atisbo de interés por tenernos en cuenta. En el ejemplo siguiente ofrecemos una versión sencilla junto con las habilidades utilizadas en el curso de la conversación.

En el siguiente apartado, sin embargo, ofreceremos otra versión plagada de obstáculos para el desenlace del conflicto entre Marina y su tutor que precisará un abordaje diferente.



Una crítica sin obstáculos

<p>Javi: <i>(con gesto serio pero calmado)</i> Marina, te he llamado porque quería hablar contigo de lo que ha sucedido a primera hora en mi clase.</p>	Expresa claramente y sin tapujos el motivo de la llamada.
<p><i>Es la segunda vez que te tengo que llamar la atención por lo mismo en una semana. Cuando intentaba explicar el tema y empezabas a hablar con tus compañeros se me hacía muy difícil continuar la clase, porque entonces ellos también se despistaban, y se formaba un murmullo que me resultaba insoportable.</i></p> <p><i>Te confieso que para mí ha sido una tortura.</i></p>	Describe el comportamiento. Expresa efectos y sentimientos con mensajes en primera persona.
<p><i>¿Te pasa algo?</i></p>	Ofrece la oportunidad de explicarse.
<p>Marina: <i>es que me aburro..., ya sabes que paso de venir al Instituto...</i></p>	
<p>Javi: <i>bien, entiendo que te cueste porque recuerdo que me dijiste que venías obligada, pero sinceramente, te agradecería que no hablaras con tus compañeros durante mi explicación, y que no tires bolitas de papel. De verdad, me parece injusto que tenga que aguantar esas cosas. Sinceramente, no puedo permitirlo.</i></p>	Valida las objeciones. Persiste en la expresión de sentimientos y solicita cambios. Expresa su firmeza con mensajes en primera persona.
<p>Marina: <i>bueno, perdona.</i></p>	
<p>Javi: <i>claro que te perdono, pero ¿volverás a hacerlo entonces?, ¿puedes por favor comprometerte a permanecer en silencio mientras explico?</i></p>	Busca un compromiso explícito.
<p>Marina: <i>sí sí, vale.</i></p>	
<p>Javi: <i>te agradezco mucho que lo entiendas, Marina.</i></p>	Agradece la aceptación de la crítica y el compromiso.

La expresión de sentimientos no es lo mismo que la sensiblería o el chantaje emocional. Se trata simplemente de acostumbrarse a expresar de forma sincera y con honestidad lo que sentimos, y la forma como el comportamiento de los chavales nos afecta. Tampoco está reñida con la firmeza o con la autoridad. Más bien al contrario, tiende a reforzarlas, al tiempo que previene el deterioro de la relación (o cuando menos su intensidad) entre educadores y adolescentes.

Una crítica con obstáculos

Javi: Marina, te he llamado porque quería hablar contigo de lo que ha sucedido a primera hora en mi clase. Es la segunda vez que te tengo que llamar la atención por lo mismo en una semana. Te confieso que para mí ha sido una tortura...

Expresa claramente y sin tapujos el motivo de la llamada

Expresa efectos y sentimientos en primera persona

María (interrumpiéndole): ¿y qué te crees que es para mí venir al instituto obligada?, ¿unas vacaciones?..

Javi: entiendo que no te apetezca venir porque te gustaría estar en otro sitio.

Valida sus objeciones

Marina: pues eso.

Javi: pero también quería decirte que yo me siento muy mal cuando hablas con los compañeros o tiras bolitas de papel, para mí es muy desagradable. Te pido por favor que no lo vuelvas a hacer.

Pero persiste en la expresión de efectos y sentimientos

Marina: ¿y a mí qué me importa cómo te sientas tú? Te pagan para aguantarme...

Javi: siento que pienses así, pero te agradecería que permanecieras en silencio cuando explico los temas.

Disco rayado

Solicita cambios

Marina: pues haré lo que me dé la gana.

Javi (con gesto serio, pero a la vez calmado y firme): Marina, siento de verdad que no lo entiendas, y de verdad, yo quería resolver esto hablando, pero no puedo permitir que vuelva a ocurrir. Me fastidia mucho, pero tendré que cursar el parte a Jefatura de Estudios.

Expresa sentimientos y decisiones en primera persona

Muestra firmeza

EL RECURSO A LAS SANCIONES Y A LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En esta segunda versión del conflicto entre Marina y Javi, plagada de obstáculos, Javi persiste en su estilo, a pesar de las barreras de Marina. Y lo hace incluso en el momento de anunciarle su decisión de poner en marcha el procedimiento disciplinario. De alguna manera, podríamos decir que comunicarse de este modo no es una alternativa a los procedimientos sancionadores, sino dos estrategias complementarias. No es lo mismo aplicar sanciones después de un grave deterioro de las relaciones alimentado con reproches constantes, mensajes amenazantes y un clima muy deteriorado que hacerlo tras haber sido capaces de deteriorar las relaciones lo mínimo posible, y con un clima de calma, pero de absoluta firmeza.

Hay que señalar, no obstante, que incluso en los casos en los que es necesario poner en marcha un procedimiento disciplinario existen fórmulas alternativas a la mera aplicación de sanciones que resultan mucho más pedagógicas, pues facilitan a los adolescentes el conocimiento de las consecuencias de sus actos y les implican en procesos de reconocimiento, reparación y negociación¹³.

El objetivo de este manual no es explicar todas estas alternativas, sino centrarse en las habilidades del educador o educadora en sus conversaciones con los adolescentes a los que atiende, pero sí es necesario subrayar que la disposición a cambiar de los chicos y chicas con más dificultades no se

.....

13 Así, por ejemplo, la mediación es una técnica de resolución de conflictos que facilita el cambio a partir de la negociación con la otra parte en conflicto, apoyada por una persona que ejerce de mediadora. Se trata de una alternativa a la mera aplicación de castigos y sanciones cada vez más utilizada tanto en el ámbito penal de menores y adultos como en los centros educativos. En los casos en los que existe la posibilidad de recibir una sanción, ésta puede quedar “suspendida” a la espera de un acuerdo con la otra parte en conflicto, y ser definitivamente anulada si el compromiso adquirido en el proceso se cumple como estaba acordado.



consigue únicamente con las habilidades de sus educadores para motivarles, sino también con una adecuada gestión de las normas de convivencia, de los conflictos, y de los planes para su adecuada resolución, más allá de la mera aplicación de sanciones. Aprovechar los conflictos y convertirlos en oportunidades de aprendizaje es también una excelente estrategia para facilitar la disposición de los adolescentes en dificultad a hacer bien las cosas, para expresarles reconocimiento cuando las hacen, para mejorar así su autoeficacia y sobre todo, para evitar que *desconecten* de sus entornos naturales de socialización.



EXPRESAR RECONOCIMIENTO Y PROPORCIONAR FEEDBACK



Tradicionalmente la educación se ha asociado sobre todo a la idea de corregir el comportamiento. El comportamiento *desviado* merece corrección, el comportamiento adecuado tiene que ser, por el contrario, fruto del *deber*, algo que se nos supone *por defecto* (“¿por qué premiarles por algo que no es sino lo que deben hacer?”). Desde esta perspectiva, nos sentimos legitimados para cuestionar su comportamiento cuando no nos gusta, incluso para castigarlo, pero cuando nos proponemos reconocer sus logros y sus buenas acciones sentimos que les manipulamos, que *les damos jabón*.

Sin embargo, pocas cosas resultan tan motivadoras como el reconocimiento sincero por parte de las demás personas de lo que hacemos bien,

sobre todo cuando ese reconocimiento *nos toca la fibra sensible*, nos impacta emocionalmente.

Cuando así sucede, las personas tendemos a persistir en nuestro comportamiento (y por lo tanto, en el cambio), aumentan nuestra percepción de autoeficacia y nuestra autoestima, y nos mostramos mucho más abiertas y receptivas a la comunicación con los demás. Lo contrario es pensar que las personas cambiarán si conseguimos que se sientan lo suficientemente mal, algo que por lo general no les ayuda a cambiar, y que en muchos casos genera reacciones de huida (como ocurre con las estrategias de inducción de miedo o de culpa) o de reactividad psicológica (los adolescentes contraargumentan y se defienden).

El comportamiento positivo de los adolescentes, por pequeño que sea, representa por tanto la mejor oportunidad para alimentar el cambio. En adolescentes poco acostumbrados al reconocimiento por su implicación en actividades de este tipo, cualquier intento por hacer bien las cosas o por tenernos en cuenta representa un acontecimiento demasiado valioso como para dejarlo pasar sin prestarle atención. Por eso, el primer requisito para convertirnos en personas significativas e influyentes para ellos y ellas es la capacidad de **rastrear y resaltar el más mínimo intento que realicen por hacer las cosas bien.**

Habilidades para expresar reconocimiento

Efectivamente, existe una versión viciada de la expresión de reconocimiento que, como tal, no suele obtener buenos resultados. Mostrar reconocimiento no es adular, del mismo modo que expresar sentimientos no es sensiblería. Hacerlo con adolescentes implica además utilizar unos códigos especiales, sensibles a sus características evolutivas. La expresión de reconocimiento es eficaz cuando evita algunas trampas y se utiliza en determinadas condiciones.



- Expresar reconocimiento no es *animar porque sí*, no consiste en utilizar arengas para que se vengan arriba. Tampoco consiste en utilizar coletillas del tipo “muy bien, muy bien” con demasiada frecuencia y sin especificar por qué, o de forma poco precisa o justificada. Por el contrario, expresar reconocimiento implica **justificarlo, hacerlo creíble, describiendo aquello que valoramos, de modo que sirva de guía para persistir y mejorar.**
- Expresar reconocimiento no precisa ni exageraciones ni estridencias. Teatralizarlo podría servir con niños y niñas, pero desde luego en ningún caso con adolescentes. Por el contrario, se trata de algo tan sencillo como **expresarles de forma serena y sincera aquello que nos gusta, que valoramos o que deseamos agradecerles.** A veces pueden bastar unos segundos, incluso un pequeño gesto de aceptación.

- Elementos **no verbales** de la comunicación como una mirada cálida, un tono de voz adecuado y una postura corporal abierta facilitan la credibilidad y el **impacto emocional** de lo que se dice, más aún cuando los cambios nos afectan directamente y somos capaces de expresarlo con mensajes en primera persona.
- Al principio es muy importante identificar y reconocer los aciertos o los intentos por mejorar **cada vez** que éstos se producen. A medida que los cambios se asientan, el reconocimiento podrá ser **menos frecuente o menos específico**.
- La misma expresión de reconocimiento puede obtener resultados diferentes en función del contexto en el que se produce, por lo que hay que saber **elegir muy bien el momento y el lugar oportunos**. Con adolescentes, utilizarla delante de sus compañeros puede provocarles incomodidad o hacerles quedar como un *pelota*, salvo cuando el comportamiento que se refuerza es asimismo valorado por el grupo y la relación del grupo con el educador o la educadora es muy buena. Sin embargo, como regla general, con adolescentes el reconocimiento tiene un impacto mejor cuando se utiliza en el ámbito privado.
- El reconocimiento pierde valor cuando no es auténtico y es percibido como una estrategia que el educador utiliza con **segundas intenciones** que nada tienen que ver con los beneficios propios del cambio y con el adolescente como centro principal de interés. Utilizar el reconocimiento como estrategia para calmarles, para justificar nuestros propios incumplimientos de compromisos (“venga, no te enfades conmigo, si tú eres un tía estúpida”) o para pedirles hacer algo que no les corresponde son ejemplos de una utilización perversa de esta habilidad.

Tere y Arturo

Tere ha conseguido finalizar la primera entrevista con Arturo. Ha logrado al menos reducir su malestar inicial y su disposición a dialogar con ella, así como que acepte una segunda cita, aunque solo fuera por conseguir que le devuelvan las llaves de la moto. Agradecida por la actitud y el esfuerzo de Arturo, desea mostrarle su gratitud y su reconocimiento:



“Arturo, antes de despedirnos sí quería agradecerte un montón haber aceptado al menos hablar conmigo. Te lo agradezco el doble sabiendo que no querías venir, y que estabas muy enfadado, y desde luego tus motivos tenías para estarlo. Sé que has hecho un esfuerzo y te lo agradezco, yo he pasado un rato muy agradable contigo. Gracias de verdad”.

Javi y Marina

Javi decidió llamar a Marina nuevamente en privado cuando observó que se esforzó en atender su petición de no hablar con los compañeros durante sus explicaciones en clase, con el fin de expresarle su agradecimiento por tenerle en cuenta.



“Marina, después de la conversación que tuvimos ayer, simplemente quería decirte que te agradezco mucho tu cambio de actitud en clase, para mí ha sido una gozada. Te comprometiste a ayudarme y a no volver hablar con tus compañeros durante mis explicaciones y he visto que has hecho un esfuerzo para conseguirlo. ¡Gracias!”.

Reconocer y alimentar el discurso de cambio

Hay que recordar, además, que el objetivo de la conversación es arrancar discurso de cambio, que los adolescentes pueden expresar conforme a los diferentes tipos de discurso descritos en la página 106. Como regla general, cualquier expresión del discurso de cambio podría ir seguida de una expresión de reconocimiento. Tal y como señalábamos en un apartado anterior, una forma de hacerlo consiste en escuchar este discurso de forma selectiva, utilizando para ello estrategias como los reflejos o los resúmenes.

En el curso de la conversación podemos expresar reconocimiento por multitud de aspectos relacionados con el discurso de cambio, que nos permiten centrar el foco tanto en los beneficios del cambio como en la autoeficacia percibida para lograrlo, como por ejemplo:

La **información** que poseen sobre los riesgos o el interés sobre los mismos:

- *“Veo que estás bien informada”.*
- *“Por lo que me cuentas, te gusta leer e informarte, y eso está muy bien”.*
- *“Es verdad, tienes toda la razón, hay personas a las que los porros le sientan peor que a otras, al menos eso es lo que yo creo, y lo que he leído”.*

La **preocupación por los riesgos** o por las consecuencias de su comportamiento:

- *“Que me digas que te preocupa tener una infección de transmisión sexual me hace pensar que eres una chica con la cabeza en su sitio, aunque, como me dices, algunas personas puedan pensar otra cosa”.*
- *“Me has contado algunas cosas sobre el cannabis que están muy bien. Efectos positivos y efectos negativos. La verdad es que no todos los fumadores reconocen también los efectos negativos, como lo haces tú”.*

Los **valores y objetivos** de cambio:

- *“Piensas que sacarte un título te ayudaría a encontrar un trabajo mejor, y es verdad, por lo general las personas sin ningún título suelen tener trabajos peores, al menos en general. Mira, tienes un reto que me parece muy bonito”.*

- *“Te preocupa tu hermano y le quieres con locura, eso me dice mucho de ti, y sé que tus padres lo valoran mucho también cuando hablan de ti”.*

Las **intenciones** o los **intentos** por hacer algunos cambios, por pequeños que fueran:

- *“Bueno, como dices, fumar menos o tratar de fumar solo los fines de semana puede ser una alternativa”.*
- *“Está muy bien que por lo menos lo intentarás. Sé que no es fácil, pero al menos tienes claro lo que quieres conseguir. Hay más alternativas, no sé si has pensado en alguna más. A mí se me ocurren algunas posibilidades, si quieres algún día lo hablamos con tranquilidad, si es que te interesa”.*

Las **habilidades, puntos fuertes y logros anteriores** que alimentan su percepción de autoeficacia:

- *“Recuerdo el año pasado, como tú dices, te pusiste las pilas y conseguiste un montón de cosas... Eso significa que tienes capacidad de sobra”.*
- *“Por lo que me dices te cuesta seguir las clases teóricas, pero en el taller me dicen que tienes mucha habilidad y que haces trabajos de gran calidad”.*
- *“Por lo que te conozco se te da muy bien el trato con la gente, creo además que eres una chica muy respetuosa”.*

Proporcionar *feedback* por los avances

A menudo, los educadores y las educadoras trabajamos con adolescentes en el seguimiento de planes de intervención en el transcurso de los cuales suelen dar pasos hacia adelante y pasos hacia atrás. Los procesos no suelen ser lineales, y frecuentemente se comprometen con objetivos o actividades que no siempre cumplen, o que cumplen de forma errática. Suelen ser procesos con luces y sombras, con más cantidad de unas o de otras, según los casos.

La habilidad del educador consiste en estos casos en animar a persistir en el proceso de cambio, resaltando los logros conseguidos e identificando aspectos a mejorar o nuevos objetivos. La habilidad para expresar *feedback* suele resultar más efectiva cuando se produce en ese mismo orden:

- Señalando en primer lugar los cambios llevados a cabo y el esfuerzo invertido para conseguirlos, mediante la habilidad para expresar reconocimiento.
- Y en segundo lugar, identificando oportunidades de mejora o nuevos objetivos de cambio.

Se ofrece a continuación un ejemplo de seguimiento de una adolescente con dos alternativas. En el primer caso se ofrece un *feedback* centrado en la tarea pendiente, además de directivo y poco validante. En el segundo caso se procede de forma muy diferente, mostrando un reconocimiento sincero y argumentado por los avances, y un planteamiento de nuevos cambios en términos de mejora que no esconden sin embargo la cruda realidad de tener que enfrentarse a lo que una juez pudiera establecer por los incumplimientos del plan.

Eva y Maite

Eva cumple una medida de libertad vigilada. Su educadora es Maite, con la que ha elaborado un plan individualizado de actuación con diferentes compromisos, que ha sido aprobado por el juzgado de menores, desde donde se supervisará su cumplimiento. El plan contempla, entre otras cosas, la asistencia regular de Eva al ciclo de grado medio en el que está matriculada, su participación en una actividad de voluntariado con niños y niñas con discapacidad intelectual que ella misma eligió (no quería hacer deporte), la colaboración con sus padres en casa y el cumplimiento de unas normas mínimas pactadas con ellos. Eva ha mejorado sustancialmente, pero su situación dista mucho todavía de ser la más adecuada.



OPCIÓN 1

Bueno Eva, has hecho algunas cosas bien, lo sé, pero creo que no es suficiente, tienes que ponerte las pilas. El otro día faltaste a lo del voluntariado sin avisar, y no estás cumpliendo los horarios en casa. Ya no faltas a clase, pero la semana pasada te tuvo que expulsar un profesor por no parar de hablar. Creo que, o cambias, o vas a tener problemas con la juez, yo te aviso. Sé que te has esforzado, pero no es suficiente, tienes que ser más responsable y cumplir el plan tal y como te comprometiste.

OPCIÓN 2

Bueno Eva, para empezar me gustaría decirte que creo que has hecho un esfuerzo importante, hay cosas que has mejorado mucho. No has faltado a clase ni un solo día, y me dicen que en el centro al que has empezado a ir como voluntaria los chavales parece que están encantados contigo. ¡Les estás ayudando mucho! Además, tus padres me dicen que te ven más tranquila, y que ya no discutís tanto (se calla y le deja hablar, dedican tiempo a hablar de los avances). De todos modos, quería hablar contigo también de algunas cosas pendientes que me preocupan, porque podrían tener repercusiones en la medida. Sé que se te están pidiendo muchas cosas. En las dos últimas semanas te han expulsado dos veces de clase, y habéis tenido algunos problemas en casa con el tema de los horarios. ¿Tú cómo lo ves?

INFORMAR, OPINAR Y DAR CONSEJOS

Hay personas que piensan que en el marco de un diálogo inspirado en el modelo de la entrevista motivacional no caben los consejos, la información o las opiniones de los educadores. Todo lo contrario. La diferencia está en la forma de hacerlo:



Preguntar antes de informar o de dar consejo

Frente a la tentación de sermonear o de utilizar el reflejo de corrección, comenzar mostrando interés por la información y por las opiniones de los adolescentes nos permitirá validar su perspectiva (y por lo tanto, que se muestren más receptivos a nuestros mensajes), expresarles reconocimiento por los contenidos que reflejen discurso de cambio, encontrar discrepancias con sus propios valores u objetivos y aportarles nueva información que corrija o complete la información de la que disponen. Una vez más, la mejor estrategia en estos casos es preguntar antes de informar o de dar consejo. Por lo general suelen saber bastante más de lo que pensamos, y manejan información sobre los riesgos.

- *Me dices que fumas porros, y me dices también que muchos días te sientes “de bajón”, algo deprimida. ¿Qué sabes sobre la relación entre el cannabis y el estado de ánimo?*
- *Bueno Marina, veo que es la tercera vez que pides la píldora del día después en apenas dos meses, ¿es así, verdad? (espera confirmación). Te confieso que hay cosas que me preocupan, y me gustaría hablarlo contigo, si te parece bien. Me preocupa que puedas estar exponiéndote a algunos riesgos, y quisiera saber cómo lo ves tú. ¿Qué sabes sobre los riesgos de tener relaciones sexuales sin preservativo?*



Intercambiar información (vs. *dar* información)



Una buena manera de ofrecer información es utilizar la **estrategia preguntar-informar-preguntar**. Empezar preguntando lo que saben, contrastar la información con la que nosotros disponemos, y a continuación volver a preguntar para comprobar si la han entendido o para conocer su versión, sus objeciones, sus ambivalencias o sus dudas.

Cuando la información es sesgada, cuando los adolescentes se muestran muy ambivalentes o cuando la percepción de riesgo es escasa, los mensajes unilaterales excesivamente centrados en los riesgos y en los problemas tienden a resultar poco efectivos (versión A). Por el contrario, los mensajes bilaterales que muestran acuerdo parcial con su información y con sus opiniones y que reconocen al menos en parte los efectos positivos de los comportamientos de riesgo son mejor recibidos y tenidos en cuenta (versión B). A los inconvenientes de los mensajes centrados en el miedo ya hacemos referencia en el capítulo 2.



VERSIÓN A

"No no, el cannabis está relacionado con bastantes problemas mentales. Incluso puede producir psicosis, y desde luego depresión, y el llamado 'síndrome amotivacional'. Además, genera tanta adicción o más que el resto de drogas".



VERSIÓN B

"Sí, es verdad, hay personas que fuman cannabis y no por eso tienen un problema, yo también conozco algunas. Quizá se exagere un poco, como dices, y luego no se le dé tanta importancia al alcohol. También es verdad que para algunas personas con tendencia a comerse mucho la cabeza, que psicológicamente tienen sus altibajos, puede ser una auténtica bomba de relojería. Hay también muchas personas que tienen problemas importantes por el cannabis, también de adicción".



Pedir permiso

Salvo que nos lo pidan expresamente, las opiniones y los consejos son mejor recibidos cuando previamente hemos conseguido suscitar su interés por el tema y cuando van precedidos de una petición de permiso para expresarlos.

- *Si quieres yo puedo contarte en qué consiste el tratamiento en ese centro, por si te puede servir para tomar una decisión.*
- *Fíjate, yo sobre eso que dices te confieso que tengo una opinión algo diferente a la tuya. No quiero decirte lo que tienes que hacer, ¿eh?, pero si no te importa sí me gustaría hablarlo contigo.*
- *Por lo que dices, veo que si tuvieras una varita mágica para acabar con ese problema lo harías inmediatamente, pero lo ves tan difícil que no te animas ni a intentarlo, y lo puedo entender. Sin embargo, a mí se me ocurre alguna cosa que igual te podría ayudar. ¿Me dejas contarte?*



Utilizar mensajes en primera persona y subrayar su autonomía

Ambas son habilidades ya explicadas en este manual. Cuando los mensajes subrayan el origen personal de lo que decimos u opinamos y cuando se resalta el respeto por su autonomía y por su capacidad de decidir, los adolescentes se muestran más abiertos a nuestra información y a nuestros consejos, y más libres para cambiar. Si conseguimos establecer con ellos y ellas una relación significativa y nos hacemos acreedores de su confianza, podremos expresar con claridad nuestras opiniones y, sin duda, serán tenidas en cuenta.



DEJAR LA PUERTA ABIERTA Y QUEDAR DISPONIBLES



No siempre es posible lograr el objetivo de enganchar con los adolescentes y que acepten nuestra ayuda, que reconozcan sus problemas y sus riesgos, o que se impliquen en procesos de cambio. Tampoco utilizando todas las habilidades recogidas en esta guía. Eso no significa sin embargo que necesariamente las cosas terminen ahí, y que no haya nada más que hacer. En estos casos, nos queda al menos la habilidad para dejarles nuestra puerta abierta y quedar disponibles.

Tere y Nerea

Tere era muy hábil y tenía mucha experiencia en la atención a adolescentes como Arturo. Eran muchas las ocasiones en las que le tocaba entrevistarse con chicos y chicas que acudían a su centro obligados por sus padres. Siempre decía que, en estos casos, sus objetivos para la primera cita eran dos:

- En primer lugar, conseguir “enganchar con los chavales”, inspirarles confianza. Y si no, conseguir al menos que al salir de su despacho tuvieran una impresión del encuentro del tipo “esto no ha sido tan malo como pensaba”, “esta chica por lo menos es diferente, no me `raya”.
- Y en segundo lugar, lograr que aceptaran una segunda cita para seguir avanzando.

En la mayoría de los casos, Tere solía lograr sus objetivos, pero no siempre. Cuando esto sucedía se sentía frustrada, y además tenía que enfrentarse a la necesidad de explicar a los padres que no había sido capaz de cumplir con sus expectativas.

Un día llegó al centro Nerea, una chica de 16 años a la que su madre (viuda) llevó obligada, superada por sus continuos conflictos, su falta de adaptación en el instituto, sus noches enteras fuera de casa los fines de semana y su más que evidente consumo de estimulantes (le llegó a encontrar un polvo blanco en casa que resultó ser `speed’). Tere le atendió como de costumbre, poniendo lo mejor de sí misma.

Nerea se mostró desde el principio amable y respetuosa con Tere. La conversación fue cordial, pero Nerea no aceptó en ningún caso una segunda cita. El primer objetivo, sin embargo, parecía cumplido, y Nerea se sintió mejor de lo que esperaba en la entrevista. En la despedida, Tere se dirigió a ella de la siguiente manera:

*“Bueno Nerea (con gesto amable y voz cálida), yo simplemente quiero decirte que me ha gustado mucho conocerte y que te agradezco tu amabilidad, a pesar de haber venido obligada. Me dices que no quieres seguir viniendo y lo respeto, no puedo hacer otra cosa y entiendo que tú decides. En cualquier caso, sí que-
ría decirte que si alguna vez necesitas algo puedes llamarme cuando quieras, pero solo si tú quieres. Yo no quiero molestarte, pero si te puedo ayudar en algo cuando tú quieras, aquí me tienes”.*

Se despidieron, y Tere tuvo que pasar el mal trago de explicar a la madre de Nerea que no había sido capaz de engancharla en el programa. Se quedó muy frustrada, pues pensaba que no había conseguido nada. Un mes y medio después, sin embargo, recibió una llamada de Nerea. Estaba muy angustiada, lloraba, y no sabía a quién recurrir. Se acordó de Tere. Le contó que su novio le había pegado, que estaba metido en un lío muy gordo de tráfico de drogas (algo intuía, pero no tanto), y que había descubierto que tenía una pistola. Tere se citó con ella esa misma tarde. Entendió entonces que en su primera cita había conseguido más de lo que pensaba.

A veces no podemos conseguir que los adolescentes en dificultades acepten nuestra ayuda cuando nosotros queremos, pero sí cuando son ellos o ellas los que la quieren. En estos casos, lo importante es que tengan a alguien de confianza a quien acudir, alguien que les marcó, que les recogió, que mostró preocupación e interés por su bienestar, que no les juzgó y que respetó su libertad y su autonomía.

Algunos educadores y educadoras que trabajan en recursos formativos, residenciales o de ocio pueden tener además la posibilidad de estar cerca de los chavales en el día a día, de compartir espacios y momentos, de *merodear* en torno a ellos y a ellas sin forzar la situación, recordándoles que tienen la posibilidad de conversar y de contar con su apoyo cuando lo necesiten. Cuando hay problemas, lo importante es que haya cerca alguien disponible que inspire confianza y que les ayude. Ojalá hubieran espabilado antes, pensaremos, pero a veces la realidad se impone, y tampoco está nada mal lo conseguido.

Un ejemplo de conversación en una secuencia lógica: Aitor y Diego

Aitor, el educador del centro de reforma, está preocupado por el nivel de tensión y de malestar emocional de Diego, y entiende que su consumo de porros está contribuyendo a empeorar aún más esta situación, al margen de los problemas disciplinarios que le ha acarreado en varias ocasiones. Le gustaría considerar con él la posibilidad de dejar de fumar, o al menos de realizar un consumo más controlado, pidiendo ayuda en un centro especializado si fuera necesario. Por este motivo, decide abordar el asunto con Diego en una de sus sesiones de tutoría.

Aitor utiliza hábilmente algunas de las habilidades descritas en este capítulo, y lo hacen además a partir de un modelo lógico y secuencial de la conversación, de acuerdo con las fases descritas en la tercera parte del manual.

ENFOQUE

(después de iniciar la sesión hablando de cosas genéricas e intrascendentes, y de señalar algunos avances de Diego tras la sesión anterior).

Expresa reconocimiento

Aitor: Diego, quería hablar contigo de algo que me preocupa. En el último mes has tenido dos sanciones por llegar tarde tras las salidas y en la escuela taller te han sancionado por fumar porros en una ocasión. Además, me da la sensación de que lo estás pasando mal, me dices que no duermes bien, y te noto muy nervioso. Sé que tienes tus problemas, y que sin duda tienes motivos para estar harto, como me sueles decir...

Expresa mensajes en primera persona

Describe

Empatiza

FASE 1

Objetivo:

Que quieran cambiar

Estrategia:

Indagar su interés por el cambio

Hacerles hablar sobre las ventajas del cambio

Reforzar el discurso del cambio

Identificar y ayudar a resolver las discrepancias

Aitor:... pero me gustaría saber hasta qué punto tu consumo de porros puede estar agravando los problemas. ¿Te has planteado alguna vez reducir el consumo o dejar de fumar?

Pregunta opinión y disposición

Diego: ¡buah!, ya estabas tardando en sacar el tema. Estoy un poco cansado ya de que todo el mundo me caliente la cabeza con el tema de los porros.

Aitor: estás harto de que te lo digan, te lo han dicho mil veces, como si fuera tu mayor problema ahora mismo...

Reflejo

Diego: es que entre todos me rayan mucho.

Aitor: te rayan mucho..., y creo que lo puedo entender, no estoy en tu piel pero creo que lo puedo entender perfectamente. Además, será lo de los porros y tantas cosas que te pedimos que hagas...

Reflejo

Empatiza

Diego: no lo sabes tú bien.

Aitor: Diego, me gustaría aclararte una cosa antes de continuar. Yo no pretendo decirte lo que tienes que hacer, creo que eso es algo que tienes que decidir sólo tú, es tu vida, y lo que decidas me parecerá siempre muy respetable, isólo faltaba! Lo único que pretendo es ayudarte a tomar una decisión, la que sea. Insisto, qué es lo que te conviene es algo que tendrás que decidir tú.

Reafirma su autonomía y su capacidad de decisión

Diego: es que fumo, sí, ya está... Tengo un montón de problemas, parece que sólo interesan los porros.

Aitor: tienes muchos problemas y el consumo de porros no está teniendo ninguna repercusión en tu vida.

Reflejo amplificado

Diego: a ver..., tampoco es que me ayuden, ¿sabes? Pero tengo cosas más importantes.

Aitor: es verdad, por lo que me dices y por lo que te conozco, hay cosas más importantes para tí, y sinceramente creo que para mí también lo son. Me imagino por dónde vas. Me dices también que los porros no te ayudan...

Muestra acuerdo parcial

Diego: yo sé que en el fondo los porros también me dan problemas.

Reflejo

Aitor: te dan problemas. ¿A qué te refieres?

Refuerza discurso de cambio

Diego: a ver, en parte estoy aquí por culpa de los porros, ya lo sé. Al final trapicheaba, y no hacía más que fumar.

Aitor: quieres decir que el hecho de trapichear hacía que fumaras más, supongo que porque tenías el hachís a tu alcance.

Reflejo anticipado

Diego: claro, podía fumar todo lo que quisiera.

Aitor: ...y te “enganchaste”, por decirlo de alguna manera

Reflejo anticipado

Diego: (con media sonrisa) hombre, tampoco soy un yonqui...

Aitor: (respondiendo también con tono de humor) sí perdona, igual lo de “engancharse” suena a otra cosa. Quiero decir que ahí empezaste a fumar más de la cuenta.

Sentido del humor

Rectifica y se disculpa

Diego: sí, estaba todo el día fumado, y al final era una rueda.

Aitor: a mí lo que más me preocupa de esto es hasta qué punto ese descontrol en el consumo puede estar influyendo negativamente en el desarrollo de tu medida y en el agravamiento de tus problemas, por ejemplo en la escuela-taller, en las salidas, en las sanciones..., y también en tu ansiedad y en tus “bajones de moral” de los que me hablabas el otro día.

Reenfoca

Describe

Diego: pues eso, ya sé que igual no me ayuda...

Aitor: bueno, eso es algo que tendrás que decidir tú, pero sí me gustaría al menos comentarlo contigo. Por ejemplo, ¿qué sabes acerca de la relación entre fumar porros y el estado de ánimo, la motivación...?

Reafirma su autonomía y su capacidad de decisión

Le pregunta qué sabe

Diego: hombre, yo fumo porque me relaja... y a veces no sé ni por qué fumo. Yo te conté lo de los bajones, pero no sé si es por los porros.

Aitor: es verdad, de hecho mucha gente los utiliza para intentar dormir, sobre todo personas con una historia muy potente de consumo, como la tuya. El problema suele ser que te metes en una rueda. Consumes para relajarte en el momento, pero al final ese mismo consumo te va dejando cada vez peor... Bueno, al menos es la sensación que tengo yo y lo que he podido leer y ver en otros chavales, no sé cómo lo ves tú... Los porros pueden no ser un problema para algunas personas, pero puede ser una auténtica bomba de relojería para las personas que psicológicamente no se encuentran bien...

Muestra reconocimiento

Informa adecuadamente (bilateral)

Diego: sí, puede ser.

Aitor: ¿hasta qué punto dirías que el consumo de porros es un problema para ti?

Pregunta por cuánto le preocupa

Diego: ya te digo, ya sé que no ayuda mucho, pero es que tengo muchos problemas.

Aitor: ¿cuánto dirías que te preocupa o que es un problema para ti? Por ejemplo, cuánto dirías que te preocupa de cero a cien?

Utiliza la escala de importancia

Diego: no sé..., 50.

Aitor: 50, ni mucho ni poco... ¿Y por qué 50 y no 20, por ejemplo?

Fomenta discurso de cambio

Diego: hombre, ya te digo que al final en parte estoy aquí porque me lie con el consumo y con el trapicheo. Además, cuando salgo a veces me planteo no fumar pero acabo fumando con los compañeros de la escuela taller, les veo que se van a fumar un porro y me entran las ganas, sólo ver que llega la hora del recreo hace que sienta las ganas... Y luego hay veces que si fumo mucho me quedo como agotado, con el blancazo.

(escucha atentamente)

Aitor: bueno, te estoy escuchando y veo que tienes bastantes motivos para plantearte hacer algo. Me dices que... (resume sus motivos), ¿es así?

Resume

Diego: sí, más o menos.

Aitor: sin embargo, entiendo por lo que te escucho que tampoco tienes muy claro que quieras dejar de consumir, o al menos intentar controlar el consumo... Y de hecho, has fumado en las salidas, lo cual te ha ocasionado todos esos problemas que me comentas. ¿Cómo lo ves?

Expresa discrepancia

Diego: pues hombre, que ya sé que tengo que cambiar eso algún día...

Aitor: bueno Diego, eso es algo que te corresponde decidir a ti. Sí quería hacerte una pregunta. ¿Cómo te gustaría verte dentro por ejemplo de un año?

Reafirma su autonomía y su capacidad de decisión

Diego: pues hombre, en la calle ya de una vez, con mi novia, trabajando o sacando algún título, teniendo mi dinero...

Aitor: disfrutando como cualquier chaval de tu edad, supongo, con tus planes y sin tener que dar explicaciones a nadie... Además, déjame que te diga que es verdad que por ejemplo has tenido algunas dificultades en las clases teóricas, pero tu maestra de taller siempre nos ha dicho que trabajas muy bien con las manos, que te desenvuelves muy bien en un taller. Y eso lo he visto yo también en el curso de carpintería que hiciste en el centro, el comentario general es que se te daba muy bien, y además yo te vi como nunca de contento.

Reflejo anticipado

Explora valores

Expresa reconocimiento

Diego: sí claro.

Aitor: claro, es verdad que hasta ahora ha habido algunas dificultades que podrían alargar el proceso, pero por eso me gustaría saber hasta qué punto el asunto de los porros podría estar ayudándote o, por el contrario, jugando en tu contra. Eso me preocupa.

Expresa discrepancia
Expresa mensajes en primera persona

FASE 2	Objetivo:	Estrategia:
	Que se sientan capaces de cambiar, con o sin apoyos (autoeficacia)	Evaluar su confianza en conseguir el cambio (autoeficacia). Hacerles hablar sobre sus posibilidades de cambiar. Mostrarles reconocimiento y confianza.

Aitor: si decidieras dejar de fumar porros, ¿te sentirías capaz de hacerlo?

Pregunta por autoeficacia

Diego: ya me lo he planteado algunas veces, y una vez estuve casi tres meses sin consumir.

Aitor: ¿y eso?, cuéntame.

Valida, muestra interés

Diego: sí, me lo propuse y aguanté tres meses, pero luego me lie otra vez y ya no paré.

Aitor: bueno, conseguir estar tres meses sin consumir tiene su mérito, ¿eh?

Expresa reconocimiento

Diego: sí, pero volví a las andadas.

Aitor: bueno, ten en cuenta que llevabas mucho tiempo consumiendo. Es normal que haya errores, lo importante es aprender para la siguiente ocasión, si es que decides volver a intentarlo. ¿Te sentirías capaz de hacerlo? ¿Cuáles son tus dudas?

Trata de identificar obstáculos

Diego: no sé si sería capaz, y al final me gusta fumar y mis amigos fuman...

Aitor: bueno, entiendo que es normal que te asuste un poco la idea de dejar de fumar, veo que lo utilizas para muchas cosas, para estar con los amigos, para relajarte... Oye, ¿y te has planteado alguna vez pedir ayuda?

Pregunta por disposición al cambio

Diego: ¡sí hombre!, que tampoco soy un yonqui. Yo no necesito un centro de esos.

Aitor: ¡jaja!, no me refiero a eso. Además, sé que de entrada puede costar un poco la idea de ir a que te ayuden a dejar de consumir, pero tengo una amiga que trabaja en un centro para jóvenes con dificultades de este tipo. Mi amiga se llama Tere. Si en algún momento decides dejar de fumar y crees que necesitas ayuda te la puedo presentar.

Expresa empatía con las dificultades.

Suscita interés por el proceso de cambio

Diego: ¿pero qué centro es ése?, ¿de qué me estás hablando?

Aitor: bueno, yo te cuento un poco por encima, por si te sirve para decidirte (le cuenta las características del centro y del tipo de ayuda que ofrecen).

Informa del proceso de cambio para facilitar una decisión

Diego: bueno, ya hablaremos.

Decisión/acuerdo y Plan de Acción

Aitor: bueno Diego, yo lo que no quiero es presionarte. Piénsalo y ya me dirás. Bueno, y también se me está ocurriendo otra cosa. Tere es amiga mía. Si quieres podemos ir un día a conocerle sin ningún compromiso, sin que decidas nada todavía. Así puedes preguntarle todo lo que te dé la gana. Como tú quieras. ¿Quieres que nos pasemos un día? Ya le diré que vas solo a informarte.

Diego: ¡eres un liante! Venga, va..., pero dile que solo voy a informarme...



Financiado por:

